



M^a del Pilar Morandeira Roel

Tese de doutoramento

**PERFIL DOS ALUMNOS QUE ABANDONAN
O ENSINO BASICO, CURSADO
EN REXIME ORDINARIO, SEN O TITULO DE
GRADUADO EN ESO**

Facultade de CC. da Educación
Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e

Santiago de Compostela
2015

ANTONIO VARA COOMONTE, Profesor titular no Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social, da Facultade de Ciencias da Educación, da Universidade de Santiago de Compostela.

Como Director da Tese de Doutoramento titulada

«PERFIL DOS ALUMNOS QUE ABANDONAN O ENSINO BÁSICO, CURSADO EN RÉXIME ORDINARIO, SEN O TÍTULO DE GRADUADO EN ESO» .

Presentada por Dña. M^a DEL PILAR MORANDEIRA ROEL, alumna do Programa de Doutoramento “Intervención Pedagóxica, Territorio e Desenvolvemento Comunitario en Galicia.

Autoriza a presentación da tese indicada, considerando que reúne os requisitos esixidos no artigo 34 do regulamento de Estudos de Doutoramento, e que como Director da mesma non incurre nas causas de abstención establecidas na lei 30/1992.

Asdo. Antonio Vara

AGRADECEMENTOS

Ó Director desta tese, Profesor Dr. Antonio Vara Coomonte polo seu firme apoio, pola enorme paciencia, dispoñibilidade e ánimo permanente para finalizar este traballo.

Os compañeiros do traballo, cós que comparto moitas horas diarias, pola súa comprensión nos momentos difíciles.

Ós compañeiros dos centros de ensino secundario público asentados en distintas paisaxes xeográficas humanizadas dos que foran alumnos a poboación obxecto de estudo pola súa axuda desinteresada e incondicional.

DEDICATORIA

Ós meus fillos, Felipe e Alberto, por aceptar ser cómplices deste proxecto que, grazas a eles, se converte en realidade.

A meu irmán, José, por estar sempre.

E a esas persoas que chegaron a miña vida para toda a vida por ensinarme leccións de vida, cousas que debía construír dentro de min có propósito de ter un fundamento emocional sólido.

Índice

0.- Introducción.....	10
PRIMEIRA PARTE:	12
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓXICA.....	12
CAPÍTULO PRIMEIRO: ENUNCIADO DA INVESTIGACIÓN.....	13
1 . - Concreción do problema.....	13
1 . 1 . - A nivel escolar.....	13
1 . 2 . - A nivel social e como exclusión educativa.....	23
2 . - Motivación persoal para o traballo de tese.....	26
3 . - Interese e necesidade da investigación.....	28
4 . - Algúns traballos de referencia.....	34
4 . 1 . - Institucións que o estudan: Europa, España e CCAA.....	35
4 . 1 . 1 . - Institucións europeas.....	35
4 . 1 . 2 . - Institucións españolas.....	37
4 . 1 . 3 . - Institucións autonómicas	39
4 . 2 . - Publicacións que analizan o sistema educativo	39
4 . 3 . - Congresos.....	49
4 . 4 . - Teses	50
4 . 5 . - Proxectos para a mellora.....	52
CAPÍTULO SEGUNDO: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	54
5 . - Fundamentación teórica.....	54
5 . 1 . - O contexto do espazo xeográfico.....	54
5 . 1 . 1 . - Espazo, territorio e paisaxe.....	54
5 . 1 . 2 . - Paisaxe e identidade.....	56
5 . 2 . 3 . - Impacto da paisaxe xeográfica humanizada na educación.....	57
5 . 2 . - O contexto sociocultural.....	58
5 . 2 . 1 . - Mentalidade estrutural na argumentación.....	58
5 . 2 . 2 . - O sistema de valores.....	58
5 . 2 . 3 . - O estruturalismo diacrónico construtivista.....	59

5 . 2 . 4 . - A estrutura social estruturante e as predisposicións sociais adquiridas...	60
5 . 2 . 5 . - A familia: distinto capital sociocultural, distinto capital emocional.....	62
5 . 2 . 6 . - A familia: causa e recurso.....	63
5 . 2 . 7 . - A disciplina individual e, en particular, a escolar.....	68
5 . 3 . - O contexto escolar.....	70
5 . 3 . 1 . - A escola e o capital escolar acadado.....	70
5 . 3 . 2 . - A organización escolar.....	72
. Marco lexislativo estatal e autonómico.....	72
. O ensino básico cursado no réxime ordinario.....	73
. A titulación.....	76
. Avaliación dos resultados	82
. A atención a diversidade.....	83
. Delimitación e evolución histórica do termo “diversidade”.....	83
. A atención a la diversidade na LOXSE e na LOE.....	90
. Medidas de atención a diversidade en Galicia.....	91
. Medidas paliativas que atenúan o abandono.....	100
. O Profesorado.....	106
. Métodos.....	107
. Materiais.....	108
. Horarios.....	108
. Autonomía de funcionamento.....	108
. Aspectos relevantes dos procedementos do ensino-aprendizaxe.....	109
CAPÍTULO TERCEIRO: FUNDAMENTACIÓN METODOLÓXICA.....	114
6 . - Obxectivos xerais e específicos da investigación.....	114
7 . - Supostos (hipótese) dos que se parte.....	115
8 . - Tipo de investigación.....	115
9 . - A poboación estudada: Criterios de selección.....	116
10 . - Confidencialidade e anonimato de datos.....	117
11 . - Temporalización.....	118
12 . - Os contextos a estudar en cada centro.....	118

12 . 1 . - O contexto do espazo xeográfico.....	118
12 . 2 . - O contexto socio-cultural.....	119
12 . 3 . - O contexto escolar.....	120
13 . - Fontes e procedementos de recollida de datos.....	121
14 . - Clasificación e análise da información.....	124
15 . - Estruturación e comparación da información.....	126
SEGUNDA PARTE. ESTUDO EMPÍRICO:.....	127
OS CENTROS ESCOLARES.....	127
CAPÍTULO CUARTO: O CENTRO URBANO IES-1.....	128
16 . - Delimitación da poboación.....	128
17 . - O contexto do espazo xeográfico.....	128
17 . 1 . - A paisaxe xeográfica humanizada urbana.....	128
17 . 2 . - Lugar de procedencia da poboación.....	130
18 . - O contexto socio-cultural.....	132
18 . 1 . - Profesións e estudos de pais/nais.....	132
18 . 2 . - Ámbitos familiares	135
18 . 3 . - Distribución por xénero.....	139
19 . - O contexto escolar.....	140
20 . - Resultados académicos.....	140
20 . 1 . - Inicio da ESO: traxectoria e procedencia escolar previas.....	141
20 . 2 . - Percorrido pola ESO: medidas de atención a diversidade.....	147
20 . 3 . - Desenlace da ESO: nivel, idade, duración e tipo de abandono.....	156
20 . 4 . - Despois da ESO: itinerarios e traxectorias individuais.....	161
20 . 5 . - As dimensións: taxa bruta, taxa neta e fracaso directo.....	165
CAPÍTULO QUINTO: O CENTRO SEMIURBANO IES-2.....	171
21 . - Delimitación da poboación.....	171
22 . - O contexto do espazo xeográfico.....	173
22 . 1 . - A paisaxe xeográfica humanizada suburbana.....	173
22 . 2 . - Lugar de procedencia da poboación.....	175
23 . - O contexto socio-cultural.....	176

23. 1 . - Profesións e estudos de pais/nais.....	176
23. 2 . - Ámbitos familiares.....	178
23. 3 . - Distribución por xénero.....	183
24. - O contexto escolar.....	184
25. - Resultados académicos.....	185
25. 1 . - Inicio da ESO: traxectoria e procedencia escolar previas.....	185
25. 2 . - Percorrido pola ESO: medidas de atención a diversidade.....	191
25. 3 . - Desenlace da ESO: nivel, idade e duración e tipo de abandono.....	201
25. 4 . - Despois da ESO: itinerarios e traxectorias individuais.....	206
25. 5 . - As dimensións: taxa bruta, taxa neta e fracaso directo.....	212
CAPÍTULO SEXTO: CENTRO RURAL DE INTERIOR, IES-3.....	218
26 . - Delimitación da poboación.....	218
27 . - O Contexto do espazo xeográfico.....	218
27 . 1 . - A paisaxe rural de interior.....	218
27 . 2 . - Lugar de procedencia da poboación.....	223
28 . - O contexto socio-cultural.....	224
28 . 1 . - Profesión e estudos dos pais e nais.....	225
28 . 2 . - Ámbitos familiares.....	229
28 . 3 . -Distribución por xénero.....	235
29 . - O contexto escolar.....	236
30 . - Resultados académicos.....	237
30 . 1 . - Inicio da ESO: traxectoria e procedencia escolar previas.....	238
30 . 2 . - Percorrido pola ESO: medidas de atención a diversidade.....	240
30 . 3 . - Desenlace da ESO: nivel, idade, duración e tipo de abandono.....	249
30 . 4 . - Despois da ESO: itinerarios e traxectorias individuais.....	253
30 . 5 . - As dimensións: taxa bruta, taxa neta e fracaso directo.....	260
CAPÍTULO SÉTIMO: O CENTRO RURAL DE COSTA, IES-4.....	265
31 . - Delimitación da poboación.....	265
32 . - O contexto do espazo xeográfico.....	265
32 . 1 . - A paisaxe xeográfica humanizada rural de costa.....	265

32 . 2 . - Lugar de procedencia da poboación.....	269
33 . - O contexto socio-cultural.....	270
33 . 1 . - Profesións e estudos de país e nais.....	271
33 . 2 . - Ámbitos familiares.....	273
33 . 3 . - Distribución por xénero.....	280
34 . - O contexto escolar.....	281
35 . - Resultados académicos.....	282
35 . 1 . - Inicio da ESO: traxectoria e procedencia escolar previas.....	283
35 . 2 . - Percorrido pola ESO: medidas de atención a diversidade.....	286
35 . 3 . - Desenlace da ESO: nivel, idade, duración e tipo de abandono.....	298
35 . 4 . - Despois da ESO: itinerarios e traxectorias individuais.....	302
35 . 5 . - As dimensións: taxa bruta, taxa neta e fracaso escolar.....	314
CAPÍTULO OITAVO: ANÁLISE COMPARATIVA E.....	319
CONCLUSIÓN.....	319
36 . - A poboación de cada centro.....	319
37 . - O contexto do espazo xeográfico.....	320
37 . 1 . - As distintas paisaxes xeográficas humanizadas.....	320
37 . 2 . - Lugar de procedencia da poboación dos distintos centros.....	327
38 . - O contexto socio-cultural.....	330
38 . 1 . - Profesións e estudos de país/nais.....	330
38 . 2 . - Ámbitos familiares.....	337
38 . 3 . - Distribución por xénero.....	348
39 . - O contextos escolares.....	351
39 . 1 . - Os centros escolares.....	351
40 . - Resultados académicos.....	352
40 . 1 . - Inicio da ESO: traxectoria e procedencia escolar previas.....	352
40 . 2 . - Percorrido pola ESO: medidas de atención a diversidade.....	369
40 . 3 . - Desenlace da ESO: nivel, idade, duración e tipo de abandono.....	390
40 . 4 . - Despois da ESO: itinerarios e traxectorias individuais	397
40 . 5 . - As dimensións: taxa bruta, taxa neta e fracaso directo.....	401

SÍNTESE DAS CONCLUSIÓNS.....	406
. Introducción.....	406
. Conclusión xeral do estudo.....	407
. Conclusións parciais.....	409
. Trazos do perfil e traxectoria escolar tipo.....	409
. Patrón estrutural de cada paisaxe xeográfica humanizada.....	413
. Centro urbano.....	413
. Centro suburbano.....	417
. Centro rural de interior.....	421
. Rural de costa.....	425
BIBLIOGRAFÍA.....	430
ANEXOS.....	447
ABREVIATURAS.....	456
GRÁFICAS.....	458

0.- Introducción

A elaboración do perfil-tipo do alumno que abandona o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen o título de Graduado en ESO debería servir para comprobar si as características que o configuran son propias e únicas de cada un ou son comúns a todos eles e, en que medida, dependen do contexto espazo xeográfico no que residen.

Para dar resposta a estas dúas cuestións propónse unha investigación, dende unha perspectiva ecolóxica, na que se aborda o estudo dos contextos do espazo xeográfico, sociocultural e educativo no que se desenrolan as vidas destes alumnos.

Aínda conscientes da amplitude do campo de estudo, non se parte de categorías preconcebidas previamente senón que estas emerxen unha vez analizada a información recollida.

O proceso seguido comeza cá delimitación da poboación obxecto de estudo que estará formada polos alumnos que non acadan o título en catros centros de ensino secundario público asentados en distintas paisaxes xeográficas humanizadas, todos na provincia da Coruña nun período de 8 cursos, dende o curso 02-03 ata o 09-10.

Unha vez delimitada a poboación a estudar procédese á procura e recollida de datos dos alumnos que cumpren o criterio da non titulación. Acúdense aos arquivos dos centros nos que se atopan os expedientes e procédese a recollida de datos que despois serán categorizados e, analizados. Estes datos complétanse con entrevistas semiestruturadas a alumnos e orientadores.

Esta investigación, obxectivo da tese, estrutúrase en dúas partes: fundamentación teórico-metodolóxica e estudo empírico. A continuación explícase cada unha delas:

A primeira, que se recolle baixo o epígrafe *Fundamentación teórico-metodolóxica*, consta de tres capítulos. O **capítulo I** que ten por título **Enunciado da investigación** recolle a definición do problema, a motivación persoal para levar a cabo esta investigación así coma o interese e necesidade da mesma e unha relación dalgúns traballos de referencia.

No **capítulo II**, titulado **Fundamentación teórica** trátase de expoñer o marco teórico de referencia referido ós tres contextos: espazo xeográfico, socio-cultural e escolar partindo da idea de que os feitos da sociedade, así coma os educativos e escolares, non son realidades

illadas, senón que están configurados en sistemas polo que o seu estudo debe afrontarse dende unha perspectiva estrutural. No contexto escolar inclúese un desenvolto das dúas leis en vigor no tempo que abrangue esta investigación, a LOGSE e a LOE, naqueles apartados referentes ó ensino básico cursado en réxime ordinario, a titulación na ESO e a atención a diversidade.

No **capítulo III**, titulado **Fundamentación metodolóxica** recóllense os obxectivos xerais e específicos, as hipótese das que se parte, o tipo de investigación plantexado, os criterios de selección da poboación, os criterios a partir dos que se estudan os contextos espazo xeográfico, socio-cultural e escolar, as fontes e procedementos de recollida de datos e a clasificación e análise da información.

A segunda parte ten por título **Estudo empírico** e nel preséntanse os datos recollidos en cada centro así coma análise dos mesmos. Estes datos configuran os **capítulos IV, V, VI e VII**, un adicado a cada un dos centros.

No **capítulo VIII** preséntase a análise comparativa dos resultados e as conclusións que se deducen de dita comparación. Para terminar, faise unha síntese de ditas conclusión como resposta as hipóteses e obxectivos formulados.

PRIMEIRA PARTE: FUNDAMENTACIÓN
TEÓRICO-METODOLÓGICA

CAPÍTULO PRIMEIRO: ENUNCIADO DA INVESTIGACIÓN

1 . - Concreción do problema

1 . 1 . - A nivel escolar

O Artigo 26 da Declaración Universal de Dereitos Humanos, documento adoptado pola ONU no ano 1948 e subscrito por España, di :

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Na actualidade, distintos organismos internacionais coma UNESCO (2009, 2010); OECD (2007) sinalan que a educación, sobre todo na etapa obrigatoria, é un dereito esencial de tódalas persoas que lles permitirá desenvolverse na vida con dignidade e participar responsablemente nas distintas esferas da sociedade, da cultura, o traballo e a política e, mesmo, recomendan a concepción da educación obrigatoria coma un proceso para dar ós mozos unhas competencias básicas para a vida.

No Informe FOESSA (2008: 125) afirmase que “a educación está considerada hoxe en día como un dos factores mais influentes a hora de construír as traxectorias vitais dos

individuos”. A adquisición de “saberes” e a cualificación que logran as persoas tralo seu paso polos diversos sistemas de formación determinan “os niveis de calidade de vida ós que se accederán”.

En España, o dereito a educación aparece na Constitución de 1978 aínda que xa se poden atopar precedentes na Constitución de 1812, a nivel nacional, e na Constitución xacobina de 1793, a nivel europeo. Este dereito está relacionado cá escola pública e a extensión da instrución e o ensino a tódalas capas sociais dun país. No noso país xa se falaba da gratuidade do ensino no Informe Quintana, en 1814, subliñando a importancia do nivel de instrución dos cidadáns como requisito previo para o exercicio dos dereitos individuais.

No que se refire a Constitución española de 1978, o dereito a educación aparece recollido no artigo 27 baixo o epígrafe “De los derechos fundamentales y de las libertades públicas” e di:

Artículo 27:

- 1- Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
- 2- La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
- 3- La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
- 4- Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
- 5- Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
- 6- Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
- 7- Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

A lexislación educativa española vixente garante este dereito e establece que o ensino básico, organizado en ensino primario e ensino secundario obrigatorio, comprende dez anos de

escolaridade que se desenrolan de xeito regular entre os seis e os dezaseis anos de idade (prorrogable ata os 18).

Son estudos obrigatorios para tódolos individuos que residan no territorio español e cúrsanse en réxime ordinario é dicir, en centros públicos, privados ou concertados, con asistencia diaria as clases nas que a avaliación do proceso de aprendizaxe será continua e diferenciada segundo as distintas materias do currículo. Hai un límite de idade: non poden abandonar antes dos 16 anos nin despois dos 18 (excepción dos alumnos de necesidades educativas especiais), e un límite de repeticións: ca LOXSE, poden repetir un curso en cada ciclo e ca LOE, poden repetir o mesmo curso unha soa vez e dúas, como máximo, dentro da etapa. Excepcionalmente poden repetir unha segunda vez en cuarto curso se non repetiron nos cursos anteriores da etapa. (Artg. 28, LOE,2006).

Por tratarse dun sistema educativo selectivo, este ensino básico, permite unha única forma de éxito, o Título de Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria (TGESO), que obteñen os que, ó rematar este período escolar, acadan as competencias básicas e os obxectivos de etapa podendo acceder ó Bacharelato, Ciclos Medios, Enseñanzas de Réxime Especial (Artes Plásticas e Deseño) e o mundo laboral.

Os que, ó final deste período escolar, non acadan as competencias básicas e os obxectivos de etapa, reciben un Certificado de Escolaridade no que constan as materias e os anos cursados e abandonan o ensino básico cursado en réxime ordinario, dada a dificultade, real e/ou sentida, para titular, nun momento no que perciben a escolaridade sen outro fin que si mesma. A primeira consecuencia deste abandono é quedar excluídos das correspondentes aprendizaxes esenciais así como das oportunidades para logralas (Escudero, 2007) e a segunda é que só poderán acceder ós PCPI, ESA, proba de acceso a ciclos formativos de Grao Medio, proba para a obtención do título de Graduado en ESO por libre, cursos de formación ocupacional públicos e/ou privados e mundo laboral.

Os termos “abandono escolar” e “fracaso escolar” están ligados a práctica docente e adquiren relevancia nos últimos anos polas cifras tan elevadas que acadan no noso país, en relación ós outros países europeos, e polas consecuencias de tipo negativo que supón cara a proseguir unha formación posterior conducente a unha especialización profesional. Estas

expresións son moi criticadas debido as súas connotacións negativas e a certos presupostos que se lle asocian (Marchesi, 2003; Cunchillos e Rodríguez, 2004, p.1) xa que por un lado, a palabra “fracaso” ten unha alta carga negativa ao remitir a idea de perdedor, de frustración, e pode contribuír tanto a minguar a auto estima dos que non obteñen o título como a xerar un estigma social e, por outro, parece apuntar a que o estudante é o único responsable, cando cada vez se insiste mais en que é o resultado dun proceso no que participa o contexto sociocultural do alumno, a familia, os modelos didácticos, a labor docente, a política social, etc. e, ademais, atribúeselle, como fracaso do estudante, un obxectivo imposto, é dicir, o nivel mínimo de educación arbitrario fixado polo Estado. Algo así como si o Estado decidise que as persoas sans deben correr 100 m. en 12 s., sendo “fracasados” os que non o conseguiran.

Carabaña (2004, pp. 131-140) afonda na dimensión que atribúe á definición unha liña arbitraria de rendibilidade educativa, e polo tanto pouco útil para predicir o futuro de integración social do alumno. Di que son conceptos que deben limitarse á práctica docente e que non deben transcender da práctica da aula, pero, téndese a relacionar de forma case automática, abandono escolar, fracaso escolar e exclusión social, polo que os efectos de estigma da expresión poderían levar a que esta relación se converta nunha profecía auto cumprida.

A contundencia excesiva do término queda patente no feito de que, por un lado estes alumnos non titulan, pero, nos anos que dura a súa escolaridade, adquiren coñecementos, o seu capital cultural aumenta, e por outro limítase a centrar o problema unicamente no “alumno que abandona”, “fracasado” como único responsable ofrecendo del unha imaxe negativa que afecta a súa estima e a súa identidade (Marchesi, 2003, pp. 11-13). Só se fai referencia ós resultados silenciando os procesos e as traxectorias que os orixinan.

Propuxéronse outras expresións mais precisas e longas como “alumnos con baixo rendemento académico” ou “alumnos que abandonan o sistema educativo sen a preparación suficiente”, pero, como sinala Marchesi (2003: p. 7) “o término -fracaso escolar- está amplamente acuñado en tódolos países e é moito mais sintético que outras expresións, polo que “é difícil modificalo”.

Para saber exactamente de que estamos a falar é preciso definir, delimitar e clarificar os conceptos de abandono escolar temperá, abandono escolar e fracaso escolar, grupos nos que se

inclúen ós alumnos que non seguen estudos mais aló da Secundaria, obrigatoria e/ou post obrigatoria tanto a nivel académico coma a nivel social.

-O abandono escolar temperá foi definido no 2002 polo Consello Europeo de Barcelona como a proporción de poboación comprendida entre 18 e 24 anos que acadaron como máximo a educación secundaria inferior (obrigatoria) e non prosegue estudos posteriores. En función desta definición, este indicador mide os efectos retardados do sistema educativo sobre a realidade social. No caso español, detecta o que pasa entre 2 e 8 anos despois da idade teórica de terminación dos estudos correspondentes.

É un Indicador Estrutural da UE que se obtén a partires das denominadas enquisas de forza laboral de cada país membro. En España a enquisa de referencia é a Enquisa de Poboación Activa (EPA)¹.

Aínda que o obxectivo principal da EPA é clasificar economicamente á poboación, os seus respectivos cambios metodolóxicos e a progresiva ampliación do seu cuestionario, permiten obter información sobre determinadas características persoais, familiares, económicas e, en especial, do mercado de traballo dos individuos, o que, a súa vez, fai posible definir de maneira rigorosa a demanda de educación dos individuos e a súa relación con outros aspectos que a condicionan. Ademais, a harmonización metodolóxica a que está sometida a enquisa e, por tanto, as posibilidades de comparación internacional que ofrecen os seus resultados, convértena, en España, nunha das fontes de información mais apropiada e empregada para estudar a demanda da educación ou, si se quere, do abandono escolar.

-O abandono escolar do sistema educativo na escolaridade obrigatoria refírese aos alumnos que cumpridos, como mínimo, os 16 anos e estando matriculados na ESO nun curso non se matriculan no curso seguinte no que pola súa idade e o seu historial académico si poderían facelo. Deixan o ensino básico cursado en réxime ordinario sen acadalo título de Graduado en ESO. Esta decisión, case sempre, vai parella ós malos resultados académicos e a percepción sentida e/ou real da imposibilidade de mellorar. O alumno percibe que a permanencia no sistema educativo é inútil e, como consecuencia, aparecen a desidia, a falta de motivación, o aburrimiento, a baixa auto estima e, mesmo, a conduta disruptiva, o desenganche e o abandono. Este abandono sempre se da por decisión do alumno cá autorización ou

¹. A EPA é unha enquisa xeral de poboación dirixida ós fogares que elabora o INE cada trimestre dende 1964.

tolerancia dos pais.

Para Rumberger (2004) (citado por Adame Obrador, Salvá Munt, 2010) hai dúas teorías explicativas do abandono escolar que considera complementarias:

Unha individual centrada nas características dos estudantes (valores, actitudes e condutas) tendo como manifestacións individuais os malos resultados académicos e as baixas aspiracións educativas e ocupacionais. Outra institucional centrada na influencia que exercen o contexto na conduta dos estudantes, sendo a familia, a escola, a comunidade e os iguais os principais factores contextuais identificados.

Este abandono non se pode considerar un fracaso escolar xa que o alumno vaise antes de intentar terminar a ESO e non se pode fracasar en algo que non se intenta.

A miña experiencia, froito do contacto con este grupo de alumnos, é que nuns casos son os propios alumnos os que se negan a seguir no sistema educativo e noutros son os propios orientadores e mesmo a xunta de avaliación por medio dos titores os que fan o traballo de convencer as familias e o propio alumno para que deixe o centro. A decisión sempre depende das saídas que teña o alumno cando deixa o centro. De non haber outra, seguen escolarizados aínda que a escola xa se converta nun fin en si mesma. Non supón custo económico para as familias.

Estes alumnos, se hai oferta poden cursar PCPI, ESA, Talleres Ocupacionais. Caso de non habela, incorpóranse o mundo laboral: gandería, pesca, emigración, aprendices de peiteado e outros similares.

Xeralmente, os alumnos que abandonan, están incluídos nas cifras do fracaso escolar aínda que “encajan mal quienes abandonan la ESO sin intentar siquiera terminarla, ya que no cabe fracasar en lo que no se intenta”.(Fernández Enguita, 2010: 18).

-O fracaso escolar refírese a aqueles alumnos que abandonan o ensino básico cursado en réxime ordinario, sen acadalo título de Graduado na ESO, despois de repetir dúas veces na ESO e/ou cumpridos 18 anos véndose obrigados a deixar o ensino básico cursado en réxime

ordinario sen acadar os obxectivos mínimos programados polas institucións educativas e, como consecuencia, sen título de Graduado en ESO. Só cun certificado de escolaridade. Son alumnos que fracasan despois de intentar acadar unha meta.

Para Carabaña (2004, pp.131-140) é un concepto que debe limitarse a práctica docente e que non debe saír da aula. Sería, esta, unha visión administrativa ou legal do fracaso escolar como sinónimo de que fracasa quen non obtén o título educativo. Este fracaso escolar administrativo, nun sentido amplo, abrangue a porcentaxe de alumnos, incluídos ós que abandonan antes de que o sistema os expulse, que non obteñen a titulación que acredita ter rematado, satisfactoriamente, o ensino obrigatorio (Marchesi, A. 2000, pp. 29-54).

En ambos casos, abandono e fracaso, o fracaso escolar administrativo trátase dun concepto propio do noso país, vinculado a extensión da escolaridade obrigatoria, por ser o noso un sistema educativo selectivo cunha única forma de éxito e tela primeira meta neste título que si ben operativiza o concepto non permite saber si ese fracaso está asociado a un nivel alto ou baixo de coñecementos, destrezas ou capacidades.

En España, antes dos anos 70, non tiña sentido falar do fracaso escolar debido a que o Estado non se sentía obrigado a garantir unha escolarización mínima a toda a poboación. Esta realidade mudou ca Lei Xeral de Educación de 1970 que estableceu a EXB como nivel educativo mínimo para todos que abarcaba dos 6 ós 14 anos caso de non se repetir ningún curso.

A seguinte Lei educativa, a LOXSE, prolongou a escolaridade obrigatoria ós 16 anos, acabando ca indefinición que supoñía que a idade mínima para abandonala escola foran os 14 anos e a idade mínima para empezar a traballar, os 16. A LOE mantivo esa mesma estrutura.

Tanto ca EXB como ca LOXSE e ca LOE, os que superaban os niveis establecidos saían co Título de Graduado e os que non cun Certificado de estudos.

A dimensión que acada o fracaso escolar académico como falta de título educativo mínimo, mídese e exprésase das seguintes formas (segundo o documento “Sistema Estatal de Indicadores da Educación” R6 ,MEC):

-Taxa bruta de graduación en Educación Secundaria Obrigatoria que se define como a relación entre o alumnado que termina con éxito a ESO, independentemente da idade, e o total da poboación da “idade teórica” de comezo do último curso de dito ensino (15 anos).

Esta taxa bruta consiste en calcular a porcentaxe de alumnos que obteñen a titulación sobre o total da poboación na idade teórica de obtención de tal título. O que falta ata 100 é o que se denomina “fracaso escolar bruto”. Por exemplo, no ano 1985, esa taxa bruta sería: [alumnos que obtiñan o título de 8º de EGB no curso 1984-85] x 100 / [persoas que cumpren 14 anos no 1985]. O fracaso bruto sería 100-[taxa bruta]..

A taxa bruta é o cociente entre o número de alumnos que titulan multiplicado por 100 e dividido entre a poboación total de alumnos dese centro que teñen 16 anos.

O emprego da taxa bruta está xustificado porque no seu cálculo recóllese o que ocorre con toda a poboación escolar, inclusive os repetidores, e non só cos matriculados no último curso. Este indicador é utilizado pola OCDE e polos países europeos que publican este dato. O MEC define así a taxa bruta:

Especificaciones técnicas: la tasa bruta de graduación en ESO se define como la relación entre el alumnado que termina con éxito esta etapa, independientemente de su edad, y el total de la población de la “edad teórica” de comienzo del último curso (15 años). No se consideran los titulados de la Educación Secundaria para Personas Adultas o de Pruebas libres. (Sistema estatal de indicadores de la educación, MEC).

No caso español precisaremos que cando chegou a LOXSE, a taxa bruta de fracaso deixouse momentaneamente de aplicar por razóns técnicas: o estar unha parte dos alumnos nun sistema obrigatorio ata os 14 anos e outro obrigatorio ata os 16, non existía denominador común de poboación, e acudiuse o vello sistema da taxa directa entre 1991 e 1999. Unha vez implantada a LOXSE na súa totalidade, no 2000, volveuse a calcular taxa bruta de fracaso escolar, e así o fixo o MEC dende entón. Pero xa se produciran as transferencias as CCAA, e estas non sempre se deron por informadas de que xa podían retornar o cálculo da taxa bruta.

No referente a este traballo, o fracaso escolar bruto sería o resultado de 100 – (taxa bruta de graduación na ESO). Considerando “poboación total” a tódolos alumnos matriculados en idade teórica de titular nese momento no IES.

Tendo en conta que cada Centro é un ecosistema único, a comparación con datos de taxas de

fracaso tanto nacionais como autonómicas e/ou provinciais debe facerse con certa cautela e tendo en conta esta realidade. O seu cálculo sería así:

Fracaso escolar bruto: % de alumnos que abandonan sen título sobre a poboación en idade teórica de obtención do título con independencia do nivel que cursen.

Cálculo da taxa bruta de fracaso escolar (%): $100 - (\text{alumnos que titulan no curso } (x - x+1) \times 100) / (\text{alumnos que cumpren a idade teórica de obtención de dito título no ano } x+1) \times 100$.
Abandono sen título/ todos os que teñen idade de titular.

-A taxa neta: Dende fai uns anos, o MEC inclúe nas estadísticas a porcentaxe de alumnos que saen da ESO con e sen título o que permite o cálculo doutro índice que se denomina taxa neta e refírese a porcentaxe de alumnos que abandonan a ESO sen título sobre o total de alumnos que deixa a ESO con 15 anos ou mais. Defíneo así:

La distribución del alumnado que sale de la E.S.O. según el resultado obtenido [...] es un indicador alternativo a la tasa bruta de población que se gradúa en E.S.O. Este nuevo indicador sólo utiliza datos derivados de la Estadística de la Enseñanza niveles no universitarios, a diferencia de la tasa bruta que utiliza también las Proyecciones de Población. Se define el “alumnado que sale de la E.S.O. en el año X” como diferencia entre el “alumnado matriculado en el año X en la E.S.O. con 15 y más años de edad” y el “alumnado matriculado en el año X+1 en la E.S.O. con 16 y más años de edad” (edad partir de la cual se producen las salidas de este nivel). El “alumnado que sale sin título de Graduado en Secundaria” se obtiene como diferencia entre el “alumnado que sale de la E.S.O. en el año X” y el “alumnado graduado en E.S.O. en el año X”.(Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. MEC. p. 161).

Na taxa neta non se inclúe o absentismo como si se fai na taxa bruta polo que, os seus valores, son menores que os da referida taxa bruta. Neste traballo calcúlase a taxa neta como a relación entre o alumnado que sae sen título con 16 (matriculado con 15) ou mais e o alumnado que sae con 16 anos(matriculado con 15). O seu cálculo sería así:

Taxa neta de fracaso escolar: % de alumnos que abandonan a ESO sen título sobre o total que abandona a ESO con 16 anos ou mais. Este dato é moi semellante o fracaso escolar bruto exceptuando que non ten en conta o absentismo en idades obrigatorias.

Abandono sen título/ todos os que abandonan a ESO con 16 anos ou mais.

-Fracaso escolar directo: Outro índice referente ó fracaso escolar é o fracaso directo, é dicir, o calculado sobre matriculados en 4º de ESO. Ese fracaso é, en xeral menor que o fracaso neto, pero non ten por que ser así: de feito, si o IES logra que os alumnos non abandonen antes de 4º a pesares de que xa poderían irse por idade (é dicir, logra reter ós alumnos estudando para darlles a oportunidade de titular), a taxa directa será maior que a neta, e iso sería sinal de que é un bo IES (a chegada dos PCPI ós 15 anos xa cambia a cousa).

O seu cálculo sería así: alumnos que non titulan en relación a todos os matriculados en 4º, ou sexa, abandono sen título/ total matriculados en 4º.

Abandono escolar, fracaso escolar e abandono escolar temperá son realidades diferentes pois os dous primeiros refírese o ensino obrigatorio e o terceiro ó post obrigatorio, aínda que o abandono temperá en España estea condicionado, en boa medida polo fracaso: aqueles alumnos que ó rematalos estudos obrigatorios non obtiveron o título da ESO non poden formalmente continuar estudos de Bacharelato ou de Ciclos Formativos de Grado Medio e, polo tanto, parte do abandono temperá español explícase por esta razón.

A estas tres taxas que miden o fracaso escolar académico como falta de título educativo mínimo no noso país (segundo o documento “Sistema Estatal de Indicadores da Educación” R6 ,MEC, publicación anual) hai que engadirllas o fracaso medido segundo o informe PISA que é un índice que mide os resultados académicos en varios países. As probas PISA permiten a medición do fracaso escolar como carencia dun mínimo de coñecementos. Estas puntuacións obtéñense normalizando os resultados dunha batería de preguntas e exercicios de distinto tipo, de tal forma que a media da distribución de tódolos estudantes de 15 anos é de 500 e a desviación típica de 100. Segundo o equipo responsable, poderíamos considerar que non lograron o mínimo de coñecementos os que non obteñen polo menos o nivel 2 nas probas (unha puntuación por debaixo de 409,45 en Ciencias, 420,05 en Matemáticas e 407,45 en Lectura). Falaremos de fracaso escolar-PISA para referirnos o feito de non superar ditas puntuacións.

1 . 2. - A nivel social e como exclusión educativa

A nivel social

A nivel social, o fracaso escolar engloba aqueles alumnos, que ó rematada permanencia obrigatoria na escola, non acadaron a preparación mínima lexislada para obter o primeiro título educativo do sistema educativo español o que implica que, por unha parte, non acadaron as competencias básicas (Eurydice, 2002) e por outra ven limitadas as posibilidades de acceso a outras vías de formación que lles posibilitarían vivir de maneira autónoma na sociedade; atopar un traballo cualificado, organizarse de maneira independente e comportarse de xeito cívico, responsable e tolerante.

Un alumno que abandona o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título de Graduado en ESO é un alumno que non ten a cantidade de capital cultural esixida, lexislada pola sociedade xa que este primeiro título académico do sistema educativo español, ao igual que os outros, mide a cantidade de capital cultural do portador que está formada pola cultura que portaba o iniciala ESO e/ou a escolaridade obrigatoria e a que adquiriu durante a mesma (tanto dentro coma fora do sistema educativo). É un continuo e vaise adquirindo co tempo.

É a maneira que ten a sociedade de asegurarse de que ninguén titule sen ese capital. Representa a garantía legal de que se acadou a cantidade decidida, acordada, lexislada...

A institución escolar cumpre así a función de acreditar diante da sociedade o papel de cualificar e clasificar ós que valen (incluídos) e ós que non valen (excluídos, apartados). Individualiza o fracaso e atribúe ós estudantes toda ou case toda a responsabilidade.

A súa valoración no mercado (de traballo, por exemplo) é, polo tanto, independente do seu propietario.

Marchesi, A. e Pérez, E., (2003, p. 26), refírense, de xeito implícito, a este capital cultural que a sociedade esixe para obter o título correspondente, nesta definición: “Aquellos alumnos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir estudios”.

Como exclusión educativa

Nos últimos anos, diversos estudos e informes patrocinados pola OCDE inclínanse pola consideración do fracaso escolar como exclusión educativa argumentando que resulta mais útil teórica e politicamente xa que permite precisar as causas, as zonas de vulnerabilidade, as relacións, as dinámicas, os procesos así como a quen se exclúe, de que e con que criterios dado que as consecuencias non só danan ó individuo como persoa senón que tamén afectan ó desenvolto económico e a cohesión social do medio no que se desenvolven (Kovcs, 2003, pp. 51-57).

Segundo un informe da OCDE (*Education at a glance. Indicators 1998*. París, 1998), o fracaso escolar é un continuo que vai da exclusión social ó fracaso escolar pasando pola exclusión escolar. Neste mesmo informe apúntase a tres manifestacións do fenómeno, por un lado, faise referencia ó alumnado con baixo rendemento, e dicir, os que non acadan un mínimo de coñecementos no proceso de escolarización. Por outro, ó que remata a escolaridade obrigatoria sen a titulación correspondente e, por último refírese as consecuencias sociais e laborais para este alumnado con escasa preparación. Estas tres manifestacións son a expresión do proceso de construción do fracaso escolar como exclusión educativa.

Un dos autores que estuda o fracaso escolar como exclusión educativa é Escudero para quen significa que:

Son lagunas en el aprendizaje de conocimientos y capacidades académicas e intelectuales que se considera que han de aprenderse en las escuelas, así como también el desarrollo inapropiado de vivencias, sentimientos, percepciones y valores personales (...)y quizás, igualmente, a la adquisición insuficiente de habilidades sociales, conciencia y asunción de valores y normas de conducta que son decisivas para una vida común aceptable. (Escudero, 2005, pp. 1-25).

Unha definición, que atende a principal raíz do problema, citada por Jiménez, M., Luengom Julian J. e Taberner, J., é esta: «la imposibilidad de procurarse un lugar estable en

las formas dominantes de organización del trabajo y en los modos conocidos de pertenencia comunitaria» (Castel 1997, p. 18).

A expresión “fracaso escolar” ten a virtude de sinalar de maneira inmediata unha realidade social, pero o defecto de cargar dita realidade negativamente.

O proceso pode expresarse así:

Nunha conferencia sustentada no resultado do traballo da Comisión Internacional para la Educación del siglo XXI, da UNESCO, Juan Carlos Tedesco, Director do Instituto de Planificación da Educación da UNESCO di que a comezos do S. XXI prodúcese, nas sociedades mundiais, unha serie de cambios moi rápidos e profundos a nivel social, económico, político e cultural.

Na anterior pirámide de organización do traballo baseado na forza física, no territorio e na produción cabían tódolos individuos. Estaban todos incluídos. Eran necesarios.

Co novo capitalismo, baseado nas novas tecnoloxías, aumentan significativamente a produtividade polo que se suprimen numerosos postos de traballo e os novos xorden fundamentalmente no sector servizos. A diferenza no ritmo de creación de postos de traballo está asociada a diferenzas nos salarios. Mentres que nos sectores de alta produtividade poden ter políticas salariais xenerosas, nos sectores de servizos, onde o custo do traballo representa unha proporción elevada do prezo final do produto, para que aumente o emprego o salario debe facelo moi pouco.

A evolución do emprego en función dos avances tecnolóxicos aumenta as desigualdades. A organización do traballo baseada na importancia da información e o coñecemento provoca un fenómeno novo: o excluído, primeiro aspecto da exclusión social, do ciclo produtivo, non necesario dende o punto de vista do traballo. Individuos con contratos temporais, traballos interinos, traballos a tempo parcial e, no extremo, o desemprego.

Os cambios na organización do traballo van acompañados por modificacións profundas na dimensión política e cultural da sociedade. Trátase do principal problema provocado pola evolución das novas modalidades de produción.

Considerando as condicións de vida recollidas nun conxunto de dereitos sociais, políticos, laborais e económicos, característicos do marco do Estado do Benestar e sancionados nas Constitucións (Tezanos, 1999, p. 20; 2001, p. 146) , a exclusión é un fracaso da sociedade

dos dereitos universais (cívís, políticos, sociais e económicos) que deixou fora a un número de cidadáns os que Tezanos, (2001; p.138) se refire como “aquelas persoas que se atopan fora das oportunidades vitais que definen as conquistas dunha cidadanía social plena”. Este mesmo autor sintetiza os factores de exclusión en cinco dimensións: laboral, económica, cultural (inclúe a educación), persoal e social. Todos eles poden actuar de maneira separada ou en combinación.

Á educación, como factor da exclusión social é o resultado dun proceso, as veces, de difícil reversibilidade que se fai mais relevante e decisiva que no pasado sendo considerada, nesta sociedade do coñecemento, unha das necesidades básicas. Desenvolve competencias que contribúen ó desenrolo persoal, social e emocional dos individuos así como á súa integración socio-laboral e, consecuentemente, a carencia destas competencias propicia procesos de exclusión escolar e, posiblemente, social.

Factores como baixos niveis formativos, analfabetismo, nulo dominio de idiomas, dominio da propia lingua, absentismo prolongado, abandono do sistema educativo sen titulación básica, índices de fracaso escolar dificultan a integración e sitúan ós individuos en zonas de exclusión educativa.

Dada a complexidade de todo o proceso que a orixina, a súa privación debe afrontarse dende tres piares fundamentais (Escudero, 2006, p. 4): a comprensión adecuada que require para unha intervención integral, as políticas que consecuentemente se deben aplicar e a ética en forma de xustiza social cós alumnos mais desfavorecidos ou en risco de exclusión sobre todo considerando a estreita relación que existe entre o nivel educativo acadado, a posibilidade de estar en situación de desemprego, e consecuentemente, a obtención dun traballo como mecanismo que posibilita unha mellor integración social. Toda esta complexidade fai que sexa preciso unha análise dende un modelo ecolóxico (Escudero, 2006, p. 20).

2 . - Motivación persoal para o traballo de tese

A elección deste tema de investigación está directamente relacionada cá necesidade profesional de levala a cabo.

Nos 17 anos que levo desenrolando funcións de profesora de apoio a integración tiven ocasión de traballar con alumnos de tipoloxía moi diversa dende simples atrasos curriculares ata patoloxías severas como autistas, pasando por dificultades en comprensión lectora, baixa velocidade lectora, dificultades en razoamento matemático, etc. Todos eles alumnos que levaban escolarizados dende os 3 ou 4 anos, ou sexa 10, 11 ou inclusive 12 anos.

A todos se lles aplicaban medidas de atención a diversidade segundo a lexislación vixente. Atención, en moitos casos, individual, con materiais específicos e metodoloxías distintas, mais o menos adecuadas a cada caso. Ningún titulou. Progresaban algo, pouco, bastante pero ningún acadaba os mínimos que lle permitían titular.

Resulta paradoxo, que ao tempo que se aplicaban medidas especiais para “paliar” o fracaso escolar, este parecía ir aumentando. Era como se un e outro se realimentaran.

Esta experiencia profesional fíxome sentila necesidade de coñecela problemática que afecta a estes alumnos para reorientala intervención en aras de facela mais eficaz. Precisaba coñecer se tiña algunha finalidade o emprego de tantos recursos que non rematara en si mesmo. Algún outro fin distinto a “escola pola escola”.

Tres eran os obxectivos que perseguía:

1 . - Conseguiña eficacia da intervención en termos rendibles. A escola ten que ser rendible di, entre outros o Profesor Vara: “La educación (escuela) debe ser rentable por necesidad, y conviene alejarse de los principios idealistas que ven la escuela como un reducto de espiritualidad, y además, con marcado sentido teorizante. Por tanto se requieren estudios que analicen las variables que interfieren en la eficacia escolar, y ello sin olvidar los condicionantes propios de la variable histórica”.

Era un intento de non caer no que se recolle o informe Coleman referente de que “as cifras sirvan como disculpa para que os centros escolares non teñan a súa parte de responsabilidade, atribuíndo o fracaso a factores individuais ou ó contexto socio familiar”.

2 . - Dadas as implicacións que tiña nos alumnos a non titulación, facíase preciso identificalas causas que o orixinaban así coma programar intervencións encamiñadas a súa diminución e mesmo erradicación xa que ,como se recolle neste informe:

Apenas existen datos que permitan conocer con máis detalle las

características de estos jóvenes que deciden abandonar los estudios prematuramente y sin titulación alguna. Se trata de un déficit importante si se quieren abordar políticas específicas destinadas a paliar esta situación. Es lógico pensar que la decisión de abandonar los estudios, sin ni siquiera la titulación básica, es la consecuencia última de problemas que se han ido manifestando previamente. Un dato importante sería, pues, conocer cuándo comienzan a hacerse patentes dichos problemas para, en última instancia, poder actuar en consecuencia. (Consejo Económico y Social, 2009: p.28)

A importancia do tema acentúase nestes tempos de paro e crise dado que as estadísticas mostran que a menor nivel educativo maior taxa de paro.

O coñecemento dos datos resultábame imprescindible pois non era posible mellorar o marxe deles; había publicadas estadísticas que daban cifras de taxas de fracaso e abandono pero só documentaban resultados finalistas pasando por alto os contextos particulares, os factores, condicións e dinámicas sociais e escolares que o fabrican.

Comecei a buscar a posible repetición de variables comúns nestes alumnos por medio da revisión dos respectivos expedientes académicos.

3 . - É definitiva, por ser a verdadeiramente imprescindible, o interese mostrado polo Director da Tese que dende o momento en que lle expuxen o estudo que estaba levando a cabo, animoume a convertelo en Tese de Doutoramento porque o consideraba un tema actual e de importancia para a investigación.

3 . - Interese e necesidade da investigación.

O fracaso escolar é un dos problemas que acompañaron ó acceso universal a educación nos países da OCDE xa que a sociedade da información, con un sistema produtivo cada vez mais baseado no coñecemento, precisa dunha poboación maioritariamente preparada. A busca dunha solución a este problema foi unha das motivacións últimas das reformas educativas no

noso país dende os anos 80 (Carabaña, 2004, pp. 131-140).

A idea xeral é que ningún cidadán debe saír do sistema escolar privado das capacidades básicas xa que sen elas veríase diminuída a súa liberdade quedando marxinado ó non permitirlle uns modos de funcionar similares os do resto das persoas. (Duru-Bellat, 2009, p. 276). Así, nos últimos tempos, o termo fracaso escolar fíxose común na discusión pública española, e mesmo europea, e tamén acadou importancia o problema na discusión académica.

Bastantes artigos abórdano no marco de análises máis xerais do sistema educativo, ou coma causa doutros problemas (exclusión social, delincuencia, etc.). Bastantes textos céntranse en definilo término ou reflexionar sobre a súa utilidade, tamén abundan os que tratan da percepción do fenómeno entre os actores relevantes e algúns céntranse en propoñer solucións, ben políticas, ben psicopedagóxicas.

É un tema importante tamén a nivel europeo. Xa no ano 1992 a Comisión Europea recoñécelle un papel relevante que queda reflectido no seguinte fragmento:

A partir da extensión da escolaridade obrigatoria a todos, o fracaso escolar, un fenómeno inicialmente pedagóxico sen maiores consecuencias sociais, imponse cada vez máis coma un problema que preocupa seriamente a toda a sociedade.....Mais que nunca, o fracaso escolar orixina fracaso social, e dicir, unha vida precaria, marxinación, dependencia dos mecanismos de protección social... Nun contexto de modernización e globalización da economía, a educación e a formación adquieren unha maior importancia que no pasado, pois forman as condicións indispensables para a participación dos cidadáns na vida social. (Comisión Europea: EURYDICE, 1992:2).

As consecuencias do fracaso escolar a nivel económico quedan patentes nestes datos; de non existir, países coma Francia ou Bélxica poderían reducir o gasto educativo nun 30% e un 10% respectivamente (Eurydice, 1994) e no estado Español calcúlase que a repetición na ESO supón arredor de 1.500 millóns de euros ó ano dos presupostos adicados a Educación.

As consecuencias sociais do fracaso escolar aparecen xa publicadas no informe Euridyce 1993 onde se manifesta que, dentro dos propios países desenrolados, ábrese unha

brecha entre os alumnos con éxito académico, ben formados ou privilexiados por gozar da seguridade de poderse integrar no mundo do traballo, e os alumnos fracasados ou marxinados que terán importantes dificultades para acceder a unha actividade laboral remunerada. Tamén se reflexa a dificultade de combinar unha educación de calidade cun nivel de formación persoal suficiente que asegure a todos a súa participación na sociedade.

No ano 1998, a OCDE sinala que o fracaso escolar ten un conxunto de graves consecuencias sociais e laborais para o alumnado que non acade a formación básica. Anos mais tarde, tamén no ámbito europeo, dentro do Programa “Educación e Formación 2010”, o Consello Europeo celebrado en Lisboa no 2002 marcou como obxectivo estratéxico para a Unión Europea: chegar a sela “economía baseada no coñecemento mais competitiva e dinámica do mundo, capaz de ter un crecemento económico sostible con mais e mellores traballos e con unha maior cohesión social”. Tamén sinalou que, para o 2010, o 85% da poboación de 22 anos debía ter un nivel de formación de secundaria post obrigatoria. Para logralo, os sistemas de educación e formación debían adaptarse as demandas da sociedade do coñecemento e a necesidade de melloralo nivel e a calidade do traballo.

O ano seguinte defínense os tres obxectivos estratéxicos que se deberían acadar no 2010:

- Melloral a calidade e a eficacia dos sistemas de educación e formación,
- Facilitar o acceso de todos ós sistemas de educación e formación e
- Abrir estes sistemas a un mundo mais amplo.

E, para conseguilos, prográmanse 13 obxectivos específicos que cobren os distintos tipos e niveis educativos. No Consello Europeo de Barcelona de 2002, propuxéronse 33 indicadores para medir o progreso dos 13 obxectivos concretos de educación e formación así coma a elaboración dos informes de seguimento.

Un destes indicadores é o abandono educativo temperá definido como a proporción da poboación comprendida entre 18 e 24 anos que non acada o nivel de estudos correspondente á educación secundaria inferior ou, se o acada, que non prosegue estudos posteriores. Coincidindo coa súa definición, este indicador mide os efectos retardados do sistema educativo sobre a realidade social. No caso español, detecta o que pasa entre 2 e 8 anos despois da idade

teórica de terminación dos estudos correspondentes.

O Consello da UE do 2006, nas súas conclusións sobre eficiencia e equidade en educación e formación, reconece que a redución do abandono temperá pode incrementala posibilidade de emprego, contribuír a cohesión social e fortalecelo modelo social europeo.

O Informe do 2009 sitúa a redución do abandono temperá no capítulo que dedica a promoción da equidade, cohesión social e a cidadanía activa (European Commision, 2009), e subliña así a importancia das políticas encamiñadas a redución do abandono para a consecución dos ditos obxectivos.

Nese mesmo ano, nunha comunicación ós países europeos sobre o funcionamento do Programa “Educación e Formación 2010”, recomendaba algo que era plenamente aplicable a España:

É necesario adicar mais esforzos para apoiar a adquisición de competencias clave por parte dos alumnos en risco de sufrir fracaso escolar. Es preciso xeneralizar os actuais esforzos destinados a aportar financiamento adicional para os estudantes desfavorecidos, prestar apoio ás necesidades de educación específica en contextos de inclusión ou aplicar medidas orientadas a evitar o abandono escolar prematuro. É motivo de gran preocupación o crecente número de persoas con baixo nivel de capacidade lectora. É preciso adoptar, a escala nacional e europea, medidas globais que abranguen tódolos niveis. (European Commision, 2009)

Estudios posteriores da OCDE indican que España foi un dos países que no 2010 non acadaron os obxectivos de Lisboa, entre outros, no referente as taxa de abandono escolar temperá que a UE establecera no el 10%. Lonxe de logralo, España enfróntase ó problema de cómo reducir dita porcentaxe, e mais, en España a taxa de abandono do sistema educativo sen o título da secundaria obrigatoria é superior ó 10% e tendo en conta que tódolos alumnos que non acada o título da ESO non acceden o nivel de secundaria post obrigatoria, é preciso, en primeiro lugar, reducir o número de alumnos que son expulsados polo sistema sin o título de

graduado en ESO. Reducir as taxas de fracaso escolar que remata en abandono escolar temperá reduciría as taxas deste último.

Xa constatado o fracaso de Lisboa 2010, en Bruxelas o 3 de marzo do 2010 a Comisión Europea pon en marcha a estratexia Europa 2020 recollida no documento “*EUROPA 2020, Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*”, nel recóllese que unha vez que a crise votou por terra o progreso europeo, a UE debe dirixir o seu propio futuro de cara a próxima década.

A Europa do s. XXI propón tres prioridades para o 2020 que se reforzan mutuamente:

- Crecemento intelixente: desenrolo dunha economía baseada no coñecemento e na innovación.
- Crecemento sostible: promoción dunha economía que faga un uso mais eficaz dos recursos, que sexa mais verde e competitiva.
- Crecemento integrador: fomento dunha economía con alto nivel de emprego que teña cohesión social e territorial.

Para definilo lugar que quere ocupar no 2020 propón os seguintes obxectivos:

- O 75 % da poboación de entre 20 e 64 anos debería estar empregada.
- O 3 % do PIB da UE debería ser invertido en I+D.
- Debería acadarse o obxectivo «20/20/20» en materia de clima e enerxía (incluído un incremento o 30 % da redución de emisións si se dan as condicións para elo).
- O porcentaxe de abandono escolar debería ser inferior o 10 % e polo menos o 40 % da xeración mais nova debería ter estudos superiores completos.
- O risco de pobreza debería ameazar a 20 millóns de persoas menos.
- Estes obxectivos están relacionados entre si e son fundamentais para que teñamos éxito. Para garantir que cada Estado membro adapte a Estratexia de Europa 2020 a súa situación particular, a Comisión propón que os obxectivos da UE se traduzan en obxectivos e traxectorias nacionais.

Vemos como volve a aparecelo obxectivo do abandono escolar e, por tanto o do fracaso escolar.

A comezos do ano 2012 a mesma Organización para a Cooperación e o Desenrolo

Económicos (OCDE) publicou o estudo *"Equity and Quality in Education : Supporting Disadvantaged Students and Schools"*, que inclúe políticas para o fracaso escolar e axuda ós centros educativos e o alumnado en situación de risco de exclusión.

Este informe mostra a importancia de reducir o fracaso escolar para o desenvolvemento e crecemento económico das sociedades.

Tal e como avanza a OCDE, os custos económicos e sociais do fracaso escolar e o abandono temperá dos estudos son altos, e en cambio, terminala educación secundaria dá ás persoas mellores posibilidades para atopar emprego, mellores perspectivas de saúde e mellores contribucións á sociedade.

O estudo tamén mostra que os países que forman parte da OCDE teñen problemas de desigualdades e fracaso escolar. Segundo os datos, 1 de cada 5 estudantes non teñen un nivel mínimo de coñecementos para funcionar na sociedade, e os alumnos con niveis socioeconómicos baixos teñen o dobre de posibilidades de ter baixo rendemento. Así obsérvase que o fracaso escolar é o resultado de combinala falta de competencias básicas cun alto impacto das circunstancias persoais na educación. E conclúe que invertir en educación, especialmente en idades temperás (infantil e primaria) e ata finalizala secundaria, dá bos resultados. Por iso, o informe aporta respostas para desenvolver políticas que reduzan o fracaso escolar e apoiem ás escolas e ós alumnos máis desfavorecidos. Mediante unha análise de datos, evidencia empírica e políticas e prácticas en países da OCDE, o informe ofrece 10 recomendacións para melloralas situación. Cinco son para contribuír á prevención do fracaso e a promover o remate da educación media superior. Os outros cinco son recomendacións de políticas que xa demostraron a súa eficacia no apoio á mellora das escolas en desvantaxe.

A mesma OCDE, nos seus sucesivos informes, recolle que España ten un serio problema de abandono sen titulación no ensino obrigatorio, especialmente preocupante no caso dos varóns. A súa gravidade radica tanto na cantidade, próxima ó 30%, coma nos insuficientes porcentaxes de reincorporación posterior ó sistema educativo.

Esta realidade levou a que o Ministerio de Educación aprobara, xunto ás Comunidades Autónomas, no 2008, o Plan de Redución do Abandono que inclúe 12 medidas para reducir o abandono escolar prematuro. Algunhas de estas medidas son: a ampliación das prazas para cualificación profesional, as clases de reforzo e a implicación dos padres. Neste documento hai

unha relación exhaustiva dos Programas das distintas Comunidades Autónomas para loitar contra o abandono escolar temperá.

En Galicia, nunha comparecencia no Parlamento, o Conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria o 11/03/2011 expuxo, despois de presentar unhas cifras de abandono en torno o 23,1%, as liñas de actuación que a Consellería está a impulsar para afrontar o fracaso e o abandono escolar. Salientou as diferentes medidas de atención a diversidade e reforzo para o alumnado da ESO postas en funcionamento no curso 09-10, recollidas na Circular nº 8, a estratexia para facer mais atractiva a oferta da FP e dos PCPI, a consolidación dos Proxectos Abalar e o Plan Galego de Potenciación das Linguas Estranxeiras, a continuidade da potenciación das bibliotecas escolares xa iniciada con Plan de Mellora (PLAMBE), a publicación, no curso 11-12 do Decreto de Atención a Diversidade (Decreto 229/2011) e o avance na aplicación da Lei de Convivencia e Participación da Comunidade Educativa (LEI 4/2011, do 30 de xuño) co fin de melloral a convivencia dos centros, recoñecela autoridade do docente e garantila corresponsabilidade das familias na educación dos mais novos a través da súa implicación e participación.

No curso 2011-2012 puxéronse a funcionar os chamados Contratos-Programa dirixidos a alumnos de 1º e 2º de ESO en colaboración co MEC. Consisten en clases de recuperación e apoio fora do horario escolar para alumnos con dificultades de aprendizaxe e co fin de diminuír o fracaso escolar. A información anterior fainos concluír que o abandono sen a titulación básica é un tema de interese dende o punto de vista político, educativo, persoal e económico e o seu estudo ten o interese de que só partindo dun profundo coñecemento de como, cando e en que circunstancias os alumnos abandonan o ensino sen a titulación básica será posible unha intervención socialmente rendible.

4 . - Algúns traballos de referencia

O abandonan do ensino sen a titulación básica é un tema de actualidade permanente ó que distintas institucións e autores, tanto a nivel nacional coma internacional, lle adican programas, investigacións, libros, artigos, revistas, e congresos que así o confirman.

Sen pretender que sexa enciclopédica nin exhaustiva, a continuación preséntase unha escolma dos mesmos empezando polos mais actuais que, na maioría dos casos, inclúen ós anteriores.

4 . 1. - Institucións que o estudan: Europa, España e CCAA

4 . 1 . 1 . - Institucións europeas

Comisión Europea

En xuño do 2012, o Presidente Durão Barroso presenta a estratexia de crecemento da UE para a próxima década: “Europa 2020” na que se fai referencia expresa a diminución das taxas de abandono do ensino sen a titulación básica e que xustifica co seguinte argumento:

En un mundo en transformación, queremos que la UE posea una economía inteligente, sostenible e integradora. Estas tres prioridades, que se refuerzan mutuamente, contribuirán a que la UE y sus Estados miembros generen altos niveles de empleo, productividad y cohesión social. Concretamente, la Unión ha establecido para 2020 cinco ambiciosos objetivos en materia de empleo, innovación, educación, integración social y clima/energía. En cada una de estas áreas, cada Estado miembro se ha fijado sus propios objetivos. La estrategia se apoya en medidas concretas tanto de la Unión como de los Estados miembros”. (Duraó Barroso, 2012).

A Estratexia Europa 2020 ten como prioridades lograr un crecemento intelixente, sostible e integrador por medio de cinco obxectivos que se concretan nas seguintes áreas:

- 1 . - Empleo (para o 75% das persoas de 20 a 64 anos),
- 2 . - I+D (inversión do 3% do PIB da UE),
- 3 . - Cambio climático e enerxía,
- 4 . - Educación (conseguir taxas de abandono escolar por debaixo do 10% e polo menos un 40% das persoas de 30 a 34 anos de idade deberán completar estudos de nivel

terciario) xa que, hoxe, demasiados xoves abandonan a educación ou formación sen sacar ningún título, e

5 . - Loita contra a pobreza e a exclusión social (reducir polo menos en 20 millóns o número de persoas en situación de risco de pobreza e exclusión social).

Todos os obxectivos están relacionados entre si e potencianse mutuamente. Por exemplo, as melloras educativas contribúen a posibilitar o emprego e a redución da pobreza e da exclusión social.

EURYDICE

Eurydice é unha rede europea de información sobre educación. Trátase dunha rede institucional creada pola Comisión Europea e os Estados Membros en 1980 como mecanismo estratéxico para impulsala cooperación no ámbito educativo, tanto a través do intercambio de información descritiva da organización e funcionamento dos sistemas e as políticas educativas europeas, como da realización de estudos comparados sobre temas de interese común. Entre as utilidades mais importantes da súa páxina web podemos atopar:

- Eurybase: información detallada (e mais ou menos actualizada, segundo países) sobre todos os aspectos que interveñen nos sistemas educativos de cada país a Unión Europea
- Estudios Temáticos: un extenso catálogo de monografías adicadas a organización dos tempos lectivos, thesaurus de términos de administración educativa, as competencias dos directores dos centros, fracaso escolar, etc.

Informe PISA da OCDE

A Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ten como finalidade promover políticas que melloren o benestar económico e social das persoas arredor do mundo. Compoñen esta organización 30 países. España é membro fundador. PISA é o acrónimo do *Programme for International Student Assessment* (Programa para a Avaliación Internacional dos Alumnos) da OCDE. Nace da necesidade de avaliar os sistemas educativos. A

avaliación destes sistemas garda unha relación directa ca mellora cualitativa do ensino porque proporciona datos para o seu diagnóstico e serve de base para axustalos cambios necesarios para que a educación se adapte as demandas da sociedade do coñecemento. Nace no ano 2000. As súas avaliacións teñen unha utilidade eminentemente preventiva. O *programa* (PISA) avalía cada tres anos ós alumnos de 15 anos en Lectura, Matemáticas e Ciencias. Ademais recolle moita información sobre as características dos estudantes, das súas familias e dos centros. Cada *estudio* ten como base unha *fase de campo* que produce dous resultados distintos, una *base datos* de acceso libre e un *Informe* oficial. O último informe publicado foi o do 2012. Nel mídense os resultados nas áreas sinaladas pouco antes de finalizala etapa da educación obrigatoria. Non se fai unha referencia específica o fracaso escolar aínda que se a que temos mais alumnos que a media europea con malos resultados do que se pode deducir que algo hai que cambiar aínda que PISA non di que é.

4 . 1 . 2 . - Institucións españolas

O MEC

O MEC elabora periodicamente estadísticas que publica na súa páxina web baixo o título de “*Estadísticas de la educación*”. Interesa aquí sinalar as correspondentes o ensino non universitario que publica co título de “*Indicadores y publicaciones de síntesis*” que consta dos seguintes campos cós datos correspondentes a cada un deles: “*Datos y cifras curso escolar*”, “*Datos y cifras Sistema Universitario español*”, “*Las cifras de la educación en España*” e “*Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*”.

O “*Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*” é unha operación estadística do Plan Estadístico Nacional que elabora o Instituto de Evaluación, en coordinación cás Administracións Educativas e cá colaboración da Oficina de Estadística. Publicación anual.

O curso de referencia dos datos para a elaboración dos indicadores foi 2007-2008 para os de escolarización, 2007 para os de financiamento e 2006-2007 para os indicadores de resultados, aínda que o indicador relativo ás competencias básicas corresponde a Avaliación xeral de diagnóstico de 2009. Nas series cronolóxicas de datos, o curso inicial corresponde a

1997-1998.

Previamente, no ano 2010, o MEC elaborou os “*Programas de Cooperación territorial*” (MEC, 2010). Un dos cinco bloques que compoñen este documento é "Programa para la reducción del abandono escolar temprano de la educación y la formación". Trátase dunha resposta ó problema no contexto nacional e, tamén, unha maneira de participar na política europea da chamada Estratexia 2020.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

O Instituto de Avaliación é o organismo responsable da avaliación do sistema educativo no MEC. As súas funcións, en coordinación cas CCAA, son:

- Elaborar plans plurianuais de avaliación xeral do sistema educativo;
- Coordinar a participación do Estado español nas avaliacións internacionais;
- Elaborar o Sistema estatal de indicadores da educación que contribuirá o coñecemento do sistema educativo e a orientar a toma de decisións das institucións educativas e de tódolos sectores implicados na educación;
- Colaborar na realización de avaliacións xerais de diagnóstico, que permitan obter datos representativos, tanto do alumnado e dos centros das comunidades autónomas coma do conxunto do Estado, no marco da avaliación xeral do sistema educativo.

A avaliación do sistema educativo pretende contribuír a melloral a calidade e equidade da educación, orientar as políticas educativas, aumentala transparencia e eficacia do sistema educativo, ofertar información sobre o grao de cumprimento dos obxectivos de mellora establecidos polas administracións educativas, proporcionar información sobre o grao de consecución dos obxectivos educativos españois e europeos, así como do cumprimento dos compromisos educativos contraidos en relación ca demanda da sociedade española e das metas fixadas no contexto da UE.

No 2011 publica a última, válida para esta tese, Evaluación General de Diagnóstico 2010. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo curso. Informe de resultados. Consultado o 17 de setembro do 2011.

4 . 1 . 3 . - Institucións autonómicas

A continuación preséntase unha relación dalgúns dos estudos que sobre o abandono escolar sen título se realizaron nas distintas Comunidades Autónomas ordenados cronoloxicamente:

En Baleares, A Fundación Europea Sociedade e Educación realizou un estudo sobre o abandono prematuro, diagnóstico e tipoloxía dos tipos de risco no 2007. Nel analízan os datos obtidos e fanse propostas sobre os principios que deben guiar unha acción optimizadora.

ISEI-IVEI (2007) Instituto Vasco de Evaluación e Investigación educativa. Realizou un estudo sobre o Abandono Escolar no Segundo Ciclo da ESO.

En Madrid, o Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2008) publica “El análisis de la educación en la Comunidad de Madrid”.

Escudero, Frutos, Poza, Trujillo, Urralburu y Viaño (2010) “La educación en la Región de Murcia tras diez años de (in)competencias”, en Foro Ciudadano de la Región de Murcia: El otro estado de la Región, Foro Ciudadano y DM.

Martínez, B (2011) “Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa”. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 70 (25:1) 165-184 elaborado segundo datos aportados polo ISEI correspondentes aos anos 2007, 2008 e 2009 na Comunidade Autónoma Vasca.

4 . 2 . - Publicacións que analizan o sistema educativo

Libros

A continuación preséntase unha pequena escolma das publicacións levadas a cabo no ámbito educativo español encol do abandono do ensino sen a titulación básica. Dada a imposibilidade de enumeralas todas adóptase a decisión de resumir un número representativo das últimas publicadas en libros revistas temáticas.

-Grañeras Pastrana, M. e outros (1998): *Catorce años de investigación sobre las*

desigualdades en educación en España. Madrid, CIDE (MEC) no que se fai unha revisión das investigacións desenroladas en España sobre desigualdades en educación financiados polo CIDE durante o período comprendido entre 1983 e 1997. Reúne un total de 115 traballos que abordan, directa ou indirectamente, o problema das desigualdades na educación como obxecto de investigación.

-Peralta e Pastor (2000) estudan o abandono escolar na educación Primaria en España utilizando a Enquisa de Condicións de Vida e de Traballo do 1985. Céntranse nos individuos de 14 a 18 anos, diferenciando ós que tiñan Graduado e os que non o tiñan. Atopáronse con que non había diferenza entre as taxas de abandono entre chicos e chicas. A taxa de paro inflúe negativamente na taxa de abandono así coma o nivel de ingresos, a clase social e o equipamento cultural do fogar tamén vivir en zonas rurais ou cidades pequenas e o número de membros do fogar.

-Calero (2006) analiza os factores que inflúen na transición entre a ESO e o ensino post obrigatorio a partires do Panel de Fogares da Unión Europea no 2000, de onde extrae unha mostra de individuos con 16 ou 17 anos. A variable dependente é a situación en relación co sistema escolar ou o mercado de traballo deses xoves, diferenciando entre os que seguen estudando ESO, Ciclos Medios, Bacharelato ou laboralmente activos. Segundo este estudo, ser muller aumenta a probabilidade de estudar Bacharelato así coma os anos de estudo da nai, pero redúcese co número de irmáns e sendo fillo dun traballador manual. Nacer o final do ano e vivir nun fogar mono parental aumenta a probabilidade de deixalos estudos.

Varios autores, ós que xa se fixo referencia no apartado 4.2. desta tese, publicaron unha serie de traballos nos que se intenta unha aproximación ós principais determinantes de dito abandono.

Álvaro Marchesi (2003, p.14) que atopa, como variables explicativas que se relacionan de xeito positivo, entre outras, o índice de estatus social, económico e cultural do estudante; os recursos educativos do centro, a súa autonomía, a porcentaxe de chicas, conduta e a moral dos alumnos, o sentido de pertenza, o apoio do profesor, o clima de disciplina, as expectativas do estudante, pertencer ó curso correspondente a súa idade, asistir a preescolar, o interese polas matemáticas e o índice de estatus social, económico e cultural do centro.

Como variables explicativas que se relacionan de xeito negativo, entre outras: ser

inmigrante, repetidor e as horas de deberes na casa.

-Alvaro Marchesi Ullastres, Catedrático de Psicología Evolutiva e da Educación na Universidade Complutense de Madrid publica no ano 2003 o libro: *El fracaso escolar* no que desenrola dous obxectivos principais. O primeiro, abordar a comprensión do fracaso escolar dende unha perspectiva multidimensional e proporcionar datos que avalan esta orientación, comprobando de esta forma a insuficiencia das orientacións baseadas nun único factor. O segundo, apuntar un conxunto de propostas coherentes con esta visión que poidan contribuír a reducir con garantías de éxito o fracaso escolar en España.

-Alvaro Marchesi e Rosario Martínez Arias son autores dun traballo presentado no 2006 na XXI Semana Monográfica de Educación da Fundación Santillana no que aspiran a identificados trazos distintivos das escolas con mais éxito académico partindo dos datos da proba de matemáticas de PISA 2003. Unha das conclusións as que chegan é que hai mais diferenzas no rendemento académico entre os estudantes de cada centro que entre as medias dos centros. Ademais a variabilidade entre centros é das menores entre os países participantes no estudo PISA 2003.

Como variables explicativas que se relacionan de xeito positivo có test atopan, entre outras, o índice de nivel social, económico e cultural do estudante; os recursos educativos do centro, a súa autonomía, a porcentaxe de chicas, conduta e a moral dos alumnos, o sentido de pertenza, o apoio do profesor, o clima de disciplina, as expectativas do estudante, pertencer ó curso correspondente a súa idade, asistir a preescolar, o interese polas matemáticas e o índice de nivel social, económico e cultural do centro.

Como variables explicativas que se relacionan de xeito negativo có test atopan, entre outras: ser inmigrante, repetidor e as horas de deberes na casa.

-Outro autor que ten varias publicacións sobre o tema é o Profesor Julio Carabaña que ocupou postos de responsabilidade no MEC nos tempos de Maravall, e actualmente é catedrático de Socioloxía da Educación na Facultade de Educación da UCM para quen o concepto “fracaso escolar” debe quedar limitado a práctica docente. É, así mesmo autor de varios traballos como: *Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA*. Publicación electrónica, Colegio Libre de Eméritos, Madrid.

Recuperado de www.colegiodeemeritos.es/

González, J. J. E Rodríguez Pérez, J. C. (2008) no que se aproximan a esta temática dende a repetición de curso.

-Bolívar, A. e López, L. (2009) Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 13:1 (<http://www.ugr.es/~recfpro/>). Consultado o 17 de setembro do 2011.

-O Volumen 29 da Colección de Estudos Sociais da Obra Social Fundación “la Caixa” é un libro publicado no ano 2010 adicado o tema que nos ocupa. Titúlase: *Fracaso y abandono escolar en España*. Os seus autores son: Mariano Fernández Enguita, Luis Mena Martínez y Jaime Riviere Gómez. Nel pretendese avanzar na comprensión do fracaso escolar, insistindo nos procesos que levan a situación final de abandono prematuro e centrando a análise na situación, a traxectoria e os discursos dos xoves que son considerados fracasados escolares. Recompila as cifras dispoñibles, analiza a influencia de factores externos, e detense na traxectoria escolar e na forma de entender cada un o propio abandono . Recolle e reflexiona sobre as múltiples dimensións necesarias para explicalo fracaso e o abandono prematuro.

-Daniel Gabarró (2010) é o autor de *¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género y la coeducación* onde se pon en evidencia unha verdade que parece que pasou desapercibida as persoas responsables e implicadas no proceso educativo: a coeducación e o xénero como única solución accesible contra o fracaso escolar.

-Cruz de la, M. y Recio, M levan a cabo, no (2011) un estudo titulado *Estudio sobre al abandono educativo temprano*. Observatorio Social de la Educación. Fundación 1º de Mayo. Marzo. (www.1mayo.ccoo.es). Consultado o 17 de setembro do 2011, que consiste na análise da enquisa de poboación activa (EPA) para obter datos educativos referidos ó máximo nivel de estudos superado polos mozos e mozas de 16 a 24 anos ou, se seguen estudando, que ensinanzas cursan. A temporalidade corresponde ó último trimestre dos anos 2001 a 2009. As conclusións que extraen son: a situación de abandono educativo temperá prodúcese en España moi precozmente. As medidas hai que tomarlas antes, polo menos de que cumbran 19 anos e, canto mais se adianten, mais eficaces serán. Dado que os estudantes que abandonaron a esa idade non atopan incentivos para retornar ó sistema educativo, hai que concluír que non hai, na actualidade, medidas efectivas.

-Puelles de, M. (Coordinador).. (2012). *El fracaso escolar en el estado de las autonomías. Del fracaso al éxito escolar*. Madrid. Colectivo Luzuriaga. Wolters Kluwer. Educación. Este libro trata o tema do fracaso escolar no estado das autonomías. Nel analízanse as causas dos diferentes problemas que se agochan baixo o término de fracaso escolar, aporta un diagnóstico dos problemas sinalados e ofrece novas propostas encamiñadas á formulación de políticas que melloren a educación en España.

Propón (p.293) “unha sistematización de causas que poden servir para por de manifesto a importancia de algunhas decisións que condicionan o fracaso escolar, que non son contempladas, ou son pouco tidas en conta, pola tradicional visión pedagóxica do fracaso escolar”

-Escudero, J. M. (Coord.). (2013) *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Madrid. Diego Marín, Librero editor.

Revistas

De entre as revistas que trataron o tema do fracaso escolar ultimamente citaremos estas: *Revista Curriculum y Formación del Profesorado*. Vol.13, nº. 3, 2009. ISSN 1138-414X, Monográfico dedicado a: Fracaso Escolar y Exclusión Educativa. nº 3 (2009) do 10/01/2010 ó “Fracaso escolar e exclusión educativa”. Este monográfico está coordinado por Juan Manuel Escudero Muñoz, Catedrático de Didáctica e Organización Escolar da Universidade de Murcia. Os artigos proceden dun Proxecto de Investigación coordinado e financiado polo Programa I+D do MEC, que se desenrolou entre os anos 2006-2009. O grupo de investigación asentado na Universidade de Granada, que se ocupou de ditos programas na comunidade autónoma de Andalucía, estaba coordinado polo profesor Antonio Bolívar. O grupo de investigación da Universidade de Murcia que se ocupou do mesmo na propia comunidade Autónoma foi coordinado polo Profesor Escudero. Ó proxecto tamén estivo asociado un grupo de investigación da Comunidade Autónoma Vasca, coordinado pola profesora Begoña Martínez Domínguez.

Os estudos foron feitos cós alumnos de programas extraordinarios de atención a alumnado de ESO: Programas de Diversificación Curricular (PDC), os de Iniciación Profesional (PIP), tamén Programas de Garantía Social (PGS), redefinidos como Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) trala LOE (2006), ademais da peculiaridade de outros denominados Centros de Iniciación Profesional (CIP).

Revista Española de Educación Comparada. “El fracaso escolar en la Europa Mediterránea a través de Pisa-2009 radiografía de una realidad latente” Nº 19, 2012 (Exemplar adicado a: PISA: contribución e incidencia sobre as políticas educativas nacionais).

Revista de Educación, nº extraordinario 2010 “Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas”, MEC-2010. Neste número publícanse 12 artigos sobre o abandono temperá da educación agrupados en tres bloques: marco xeral, factores que inflúen no abandono temperá da educación e a formación e estratexias de prevención e información e metodoloxías dispoñibles para o estudo do tema.

Cuadernos de Pedagogía, nº monográfico 425, “Nuevas y viejas desigualdades”, 2012. Neste número faise un achegamento as desigualdades educativas en España. A crise económica fai mais urxente a elaboración de políticas educativas que impulsen a inclusión social e laboral, considerando datos tan impresionantes como que un 26% da poboación menor de 18 anos atópase baixo o limiar da pobreza e polo tanto abocados o fracaso e o abandono escolar. Os autores abordan diversos temas relacionados cás novas e vellas formas de exclusión educativa: o abandono escolar, as desigualdades dos resultados escolares, a dualidade escolar, o acceso a formación profesional, a desigualdade de xénero nos estudos científicos, a inserción laboral dos titulados, o sistema de becas.

Artigos publicados en revistas

Os seguintes artigos aparecen publicados en revistas e o método de busca foi o seguinte: a través da Rede accédese a páxina da “Red Española de Revistas Científicas de Educación (RERCE)” en: <http://www.rerce.es/>. Este enlace abre a posibilidade de facer unha busca do termo “fracaso escolar” en tódalas revistas que forman a súa base de datos. Aparecen referencias a libros, teses e artigos cá correspondente ficha bibliográfica, un resumo e, no caso

dos artigos, a transcripción completa dos mesmos. Aquí inclúese a referencia bibliográfica e a transcripción literal do resumo de cada un deles. Consultado o 12 de xullo do 2012 atópanse os seguintes artigos de interese para o tema da Tese. Dado o número deles só se transcriben os últimos publicados.

-Resumo de “Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico”, publicado en *Mediterráneo Económico*, ISSN 1698-3726, Nº. 14, 2008 (Exemplar adicado a: “Modernidad, crisis y globalización: problemas de política y cultura” / coord. por Víctor Miguel Pérez Díaz), págs. 323-349. Autores: Juan Jesús Fernández, Juan Carlos Rodríguez.

Este trabajo examina los determinantes individuales del fracaso escolar en España mediante una estrategia cuantitativa, pero orientada teóricamente, analizando el papel de seis condicionantes socioestructurales y poniendo a prueba la teoría del capital humano y la del capital cultural. Como variable aproximativa del fracaso escolar usa la repetición de curso. Las hipótesis son contrastadas mediante un análisis de regresión logística de la sección española del test 2003 del Programme for International Student Assessment (PISA). El estudio tiene dos conclusiones de relieve. La principal es que la repetición de curso tiene una explicación multicausal. Repiten menos los estudiantes de mayor estatus socioeconómico, los de familias que favorecen la acumulación de capital cultural, y aquéllos mejor predispuestos a la disciplina escolar. La segunda conclusión es la relevancia del sexo del estudiante en la repetición. Las estudiantes repiten mucho menos, lo cual contrasta con la escasa importancia concedida en el debate educativo español a las diferencias de género.

-Resumo de “El fracaso escolar y los supuestos esenciales de la reforma: la percepción del profesorado de la educación secundaria en Cataluña (España) publicado en “*Revista Iberoamericana de Educación*”, ISSN 1681-5653, Vol. 49, Nº. 8, 2009. Autores: Alejandra Montané López, María Asunción Aneas Alvarez, M^a Carmen Olivé Ferrer.

Nuestra intención y objetivo ha sido establecer un diálogo con profesores de la

enseñanza secundaria Obligatoria (ESO) con la finalidad de comprender, analizar e interpretar sus pensamientos, ideas, acciones y opiniones en relación a los supuestos básicos de las reformas educativas y el fracaso escolar. Hemos realizado dicho diálogo desde una perspectiva tanto sincrónica como diacrónica y, a este efecto, el profesorado participante cumple el requisito de llevar más de 30 años en activo. Esta perspectiva sincrónica/diacrónica nos ha permitido rastrear el pensamiento y la experiencia vivida, de modo transversal, a través de las reformas educativas desde la postura profesional del hoy. En este contexto, hemos valorado el conocimiento y experiencia acumulada de aquellos profesionales que iniciaron sus carreras en plena etapa predemocrática y que han vivido todos los cambios como un valor añadido.

-Resumo de: “Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo” publicado en. “*Hekademos. Revista educativa digital*”, ISSN 1989-3558, Nº. 9, 2011, páxs. 55-76. Autores: Roser Grau Vidal, Tamara Pina Calvo, Carlos Sáncho Álvarez.

En el presente estudio de investigación educativa, los principales objetivos perseguidos son encontrar las posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo, mediante una muestra de 100 alumnos/as del C.F.P.A Germà Colón de Castelló de la Plana. Curso Recollida de datos, curso: 2009-2010. Se ha utilizado una encuesta, que pretende reflejar las posibles influencias que han llevado al alumnado al fracaso escolar, así como el porqué de su retorno. Se han obtenido una serie de resultados, de los cuales destaca la notable influencia del profesorado, que lleva a una alta insatisfacción de los sujetos en cuanto a la insuficiente atención individualizada y a las clases no motivadoras ni participativas. Además se ha encontrado relación directa entre la actual crisis económica y la formación, ya que seguir estudiando y la necesidad del graduado escolar son claves en la actualidad.

-Resumo de: “El fracaso escolar en Educación Secundaria: análisis del papel de la

implicación familiar”. Publicado en “*Magister: Revista miscelánea de investigación*”, ISSN 0212-6796, N° 24, 2011, paxs. 49-64. Autores: Natalia Suárez Fernández, Ellián Tuero Herrero, Ana Bernardo Gutiérrez, María Estrella Fernández, Rebeca Cerezo, Julio Antonio González-Pienda García, Pedro Rosário, José Carlos Núñez.

En el panorama educativo español el fracaso escolar es un problema que actualmente despierta preocupación. Este artículo pretende dar a conocer la aparente importancia de la implicación parental en el rendimiento académico de los hijos así como los diferentes tipos de implicación y los posibles efectos que ésta presenta sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Como causas del fracaso escolar se suelen señalar causas intrínsecas al propio estudiante, pero cada vez más se incide en la existencia de causas extrínsecas que también lo condicionan. Entre ellas se encuentran la familia y el contexto en el que se desarrolla el estudiante.

Variables como la estructura familiar, la clase social de procedencia y el clima familiar podrían determinar el rendimiento académico de los alumnos. Numerosos estudios muestran relación entre la implicación familiar y el éxito académico de los estudiantes, pero no todos los padres se implican ni lo hacen de igual modo. La forma de implicación parental en la educación de los hijos es muy diferente en cada familia y en función de distintas variables como la edad o género de los hijos, así como también lo son las demandas percibidas por los padres para llevar a cabo esa implicación. La revisión de diversos trabajos apunta que en la mayoría de los casos, la implicación parental en la educación de los hijos ejerce efectos positivos sobre el rendimiento académico de éstos; siempre y cuando se trate de una implicación adecuada que suponga un apoyo para el alumno.

Resumo de: “La reducción del fracaso escolar. Asignatura pendiente del sistema educativo español”. Publicado en: *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación*

de *Inspectores de Educación de España*, ISSN 1885-0286, Nº. 14, 2011. Autor: Alberto Vaquero García.

Los indicadores generalmente utilizados para medir el fracaso escolar ponen en evidencia la clara necesidad de España por mejorar su alta tasa de abandono escolar prematuro, el nivel educativo de la población del 20 a 24 años y las dificultades de comprensión lectora de los alumnos. A pesar de las actuaciones llevadas a cabo en los últimos veinte años, todavía no se ha logrado un avance en los resultados. El objetivo de este artículo es analizar la situación actual para el caso español desde una perspectiva comparada y establecer una serie de medidas para reducir el fracaso escolar, una de las asignaturas pendientes del sistema educativo español.

-Resumen de: “Evaluar en Contextos de Exclusión Educativa. Buenas Prácticas e Inclusión Social”, publicado por *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, ISSN 1989-0397, Vol. 4, Nº. 1, 2011, págs. 90-108. Autores: Francisco Javier Amores Fernández, Maximiliano Ritacco Real.

Desde un punto de vista educativo, las buenas prácticas en el ámbito de la evaluación en los centros escolares ubicados en contextos de exclusión social, responden a criterios como la flexibilidad, la adaptabilidad y la individualización, entre otros. Nuestro interés en la identificación de buenas prácticas se ha centrado en aquellas que, dentro de los programas y medidas encaminados a reducir o erradicar el fracaso escolar, están relacionadas con el proceso evaluativo y tienen en cuenta las dinámicas organizativas, las relaciones personales y las adaptaciones curriculares y pedagógicas, todo ello vinculado a la situación del alumnado en su contexto. Desde un enfoque cualitativo, nos acercamos a tres institutos públicos de enseñanza secundaria, situados en zonas marginales de la provincia de Granada (España), para identificar dichas buenas prácticas con

el objetivo de diseminarlas para su utilización. Este artículo analiza al ámbito de la evaluación desde una perspectiva comprensiva, dejando entrever la importancia de la misma en estos programas, buscando, entre otras cuestiones, favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, contribuyendo a la mejora de la calidad de la educación.

4.3. - Congresos

-Estudi 6, entidade privada con sede en Palma de Mallorca que nace no ano 1989 como empresa adicada a proxectar, organizacizar e xestionar programas e servizos relacionados coa educación, crea un espazo de debate e reflexión, de convocatoria periódica, sobre un tema tan importante coma o do fracaso escolar. Así organiza os seguintes congresos: I Congreso 2004. II Congreso 2005. III Congreso 2006. IV Congreso 2008.

-I Congreso Nacional sobre Abandono Escolar Temprano, organizado pola Xunta de Castela-León. O 6, 7 e 8 de outubro do 2010, as Comunidades Autónomas reuníronse en Valladolid para o I Congreso Nacional de Abandono Escolar. Mais de 350 participantes discutiron e compartiron experiencias para mellorar un dato: en España, un 31% dos xoves abandona os estudos tras terminar a Educación Secundaria Obligatoria, unha porcentaxe que dobra ó do resto de Europa, do 15%, cando, ademais, o obxectivo fixado na Estratexia de Lisboa para o 2010 era xa do 10%.

En representación da Comunidade Autónoma de Galicia preséntase a Experiencia de educación de adultos: “O absentismo escolar e o abandono temperá dos estudos, antesala do retorno educativo para a educación de adultos” que ten como relatoras a María de los Ángeles González Villar e María Inmaculada Hervella Ramos desenrolada no Ilmo. Ayuntamiento de Verín (Ourense), Localidad Verín, Provincia Ourense- Galicia.

-I Jornadas de secundaria: ¿Fracaso escolar o fracaso político? organizadas pola ASPEPC-SPS a celebrar no Il·lustre Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya o 30 de novembro do 2012.

4.4. - Teses

Realizadas desde o curso 00-01 ata o curso 11-12 sobre o fracaso escolar. Fonte: Teseo, MEC. Termos de busca: “El fracaso escolar, fracaso escolar, no titulación en la ESO”. Data de consulta informática: 20/xullo/2012.

Título: *La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente*. Autor: Carrillo Picazo, Leticia Mirella, Universidad: Granada, Departamento: Didáctica y Organización Escolar, Fecha de Lectura: 19/02/2009

<https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=727575>

Título: *Fracaso escolar y calidad educativa. Función y eficacia de los colegios. La educación como medio de realización personal y transformación social*. Autor: Arribas Estebaranz, José María. Universidad: Valladolid. Departamento: Pedagogía. Fecha de Lectura: 28/10/2004

<https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=379872>

Título: *El fracaso escolar en educación infantil y primer curso del primer ciclo de educación primaria: detección y programa de intervención en problemas de aprendizaje*. Autor: Horcajo Fernández M. Mercedes. Universidad: Complutense de Madrid. Departamento: Didáctica y Organización Escolar. Fecha de Lectura: 10/05/2005

<https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=374037>

Título: *El fracaso escolar en la enseñanza secundaria: una función de producción educativa*. Autor: González Guerrero, Miguel. Universidad: Málaga. Departamento: Estadística y Econometría. Fecha de Lectura: 26/09/200

<https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=286176>

Titulo: *Necesidades de formación psicopedagógica de los profesores de la ESO ante el fracaso escolar*. Autor: Messina Albarenque Claudía Verónica. Universidad: Autónoma de Madrid. Departamento: Psicología evolutiva y de la educación. Fecha de Lectura: 12/12/2002

<https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=293391>

Título: *El fracaso escolar en la provincia de León: Origen, evolución, tipos y propuestas de mejora*. Autor: García Pérez, Ángel. Universidad: León. Departamento: Didáctica general, específica y teoría de la educación. Fecha de Lectura: 20/11/2009.

<https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=849084>

Título: *Los profesores de lengua y literatura ante el fracaso escolar: un reto asumible*. Autor: Benito Pericas, Laia. Universidad: Barcelona. Departamento: C- Didáctica de la lengua y la literatura. Fecha de Lectura: 21/01/2011

<https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=915438>

Título: *La lucha contra el fracaso escolar en la educación primaria: un estudio comparado de las medidas preventivas en España, Francia, Países Bajos y Suecia*. Autor: López Fuentes, Miriam. Universidad: Universitat de Valencia. Departamento: D120 – Educación comparada e historia de la educación. Fecha de Lectura: 09/09/2005

<https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=379605>

Título: *Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en programas de garantía social*. Autor: Hornillo Gómez, Inmaculada. Universidad: Sevilla. Departamento: Métodos de investigación y diagnóstico en educación. Fecha de Lectura: 23/09/2009

<https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=859941>

Título: *La voz del alumno de la educación especial proveniente de la educación ordinaria. Historias de vida y exclusión educativa en Barcelona*. Autor: Marchant Fernández, Camila Francisca. Universidad: Barcelona. Departamento: Didáctica y organización educativa. Fecha de Lectura: 25/06/2009. <https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=830970>

4.5. - Proxectos para a mellora

A continuación preséntanse dous proxectos desenrolados en España, que xa levan un tempo funcionando e que buscan a mellora dos resultados e, polo tanto, a diminución do fracaso escolar.

Proxecto INCLUD-ED Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, que a Comisión Europea está incorporando en diferentes documentos e recomendacións, é un Proxecto Integrado do programa Marco da Comisión Europea.

Os Proxectos Integrados combinan unha grande cantidade de actividades e recursos para obter obxectivos científicos ambiciosos e ben definidos. Espérase deles que teñan un efecto organizador no tecido da investigación Europea. Analiza as estratexias educativas que contribúen a superar as desigualdades e que fomentan a cohesión social, e as estratexias educativas que xeran exclusión social, centrándose especialmente nos grupos vulnerables e marxinais. Céntrase na escolarización obrigatoria.

As Comunidades de aprendizaxe, proxecto integrado desenrolado en España foi incluída dentro das estratexias propostas pola Comunicación emitida pola CE ó Parlamento Europeo “Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europea 2020” (CE, 2011). Realizado polo Centro Especial en Teorías e Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona.

Neste enlace, consultado o 26 de xullo do 2012, pódese ver un artigo sobre o tema: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=279&Itemid=70

Proxecto Atlántida

É un colectivo plural de profesionais de diferentes etapas e grupos de traballo e centros: profesorado de infantil, primaria, secundaria e educación de persoas adultas, profesorado de universidade; centros educativos completos plenamente integrados no Proxecto ou que colaboran puntualmente en algunha tarefa. Pretende reflexionar sobre a problemática actual da escola pública, e propoñer melloras tendo en conta a situación social,

afectiva e económica tanto dos pais coma dos profesores e alumnos, ca intención de desenrolar aqueles valores que favorezan a organización e funcionamento democráticos da escola. Xorde dun grupo de reflexión autónomo de Canarias (1996) que nestes últimos anos esténdese por todo o territorio nacional. Colabora con entidades socio políticas e sindicais.

Obxectivos que se propón:

- “Desarrollar una estrategia de formación del profesorado que, a partir de los problemas concretos y surgidos de la practica educativa, permita apoyar y promover experiencias en y de los centros educativos que persigan la reconstrucción democrática de la cultura escolar
- Apoyar y promover experiencias con las familias del alumnado de los centros educativos, así como con las AMPAS, que faciliten su participación en la reconstrucción democrática de la cultura escolar
- Analizar críticamente el núcleo cultural básico de nuestra sociedad, y enfatizar una propuesta de valores democráticos que recogemos en nuestro mapa del Marco Teórico, donde sobresale el compromiso con revisar el Modelo socioeconómico, sociocultural y socioafectivo de nuestra sociedad, desde el nuevo papel de la ciudadanía democrática.
- Crear una red de escuelas democráticas, es decir, comprometidas con la innovación democrática del currículo y de la organización de los centros así como la integración en/de sus contextos. Para ello nos servimos de la pagina web, del listado de correos, los foros de debate y el intercambio permanente de experiencias

Su objetivo final pretende configurar una gran red Atlántida en todas las CCAA, que se una a otras similares, ya en marcha, para defender el futuro del servicio público educativo con experiencias concretas, a través de un foro o plataforma de innovación democrática de carácter estatal.

CAPÍTULO SEGUNDO: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

5 . - Fundamentación teórica

A fundamentación teórica abordará, dende unha perspectiva ecolóxica, o estudo dos contextos do espazo xeográfico, institucional e organizativo e sociocultural, dado que o alumno que abandona o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen o título de Graduado en ESO desenrola a súa actividade neses escenarios.

5 . 1 . - O contexto do espazo xeográfico

5 . 1 . 1 . - Espazo, territorio e paisaxe

Segundo se recolle nos distintos manuais citados na bibliografía, o espazo xeográfico, obxecto de estudo da Xeografía, varia a súa definición o longo da historia dende o “espazo absoluto” definido por Newton e Euclídes ata a Xeografía do Comportamento sustentada nas ideas de Boulding sobre o concepto de realidade percibida definida coma o eslabón entre o medio real e a conducta do individuo, pasando polo determinismo de Ritter, o ambientalismo de Ratzel e o posibilismo de Vidal de la Blanche, rematando na concepción actual de espazo socialmente construído, percibido, vivido e continuamente transformado polas relacións e interaccións dos compoñentes naturais (relevo, auga, clima, vexetación e fauna), sociais (composición, distribución e mobilidade da poboación), culturais (formas de vida, manifestacións culturais, tradicións e patrimonio), económicos (recursos naturais, espazos económicos, infraestrutura, servizos e desigualdade socioeconómica) e políticos (territorios, fronteiras, políticas de goberno e acordos nacionais e internacionais que se definen a partires dos problemas contemporáneos da sociedade) ó longo do tempo.

Estas relacións entre o medio e o home defínense a partires de cinco conceptos: a cognición que inclúe a percepción (obter, usar e almacenar a información), motivación (forza

que impulsa á busca de fins ligados a necesidade) emoción (fronte a unha forma concreta de conduta) e a actitude (predisposición aprendida para responder de xeito favorable ou adverso a un obxecto, persoa ou medio concreto).

Na percepción espacial inflúen tres aspectos que serven para modificar os esquemas espaciais. Son os procesos cognitivos, persoais e socioculturais. Actúan en dúas fases: primeiro a información que chega o individuo nun momento determinado pode afianzar os esquemas existentes ou, segundo, se exerce un maior impacto, pode implicar que se tomen decisións, baseadas nos coñecementos da realidade, que poden levar consigo modificacións nas estratéxias de comportamento que, a súa vez, poden modificar o coñecemento espacial e servir de estímulo de condutas posteriores. As relacións home-medio son continuas.

Estes espazos xeográficos configuran territorios e as formas do territorio tal e como son percibidas polas poboacións, configuran as paisaxes que podemos definir así:

El paisaje no debe ser entendido, pues, como un mero sumatorio de relaciones entre elementos objetivos presentes en un lugar (ecosistema o espacio geográfico) sino que es sobre todo convergencia de percepciones subjetivas y como tal patrimonio naturo-cultural de una comunidad humana. Estamos por lo tanto ante una realidad compleja (natural -histórica-cultural y objetivo-subjetica), resiliente (con gran capacidad adaptativa) y socialmente aceptable (identitaria, connotada, simbólica, autoorganizada y autogestionada) (Delgado, 2007, pp 433-449).

A paisaxe é o aspecto característico e a expresión visible dun determinado espazo xeográfico e, polo tanto, é a expresión da diversidade cultural de cada sociedade resultado da apropiación e valoración de dito espazo por un individuo ou grupo (Zapiain, 2011, p. 82).

Para describir as distintas paisaxes emprégase o término paisaxe xeográfica, que abrangue tanto a paisaxe natural coma a cultural, é dicir, modificada polas persoas. Hai paisaxes xeográficas nas que predominan as características do medio natural e outras nas que predomina a pegada humana. Basicamente, acostuman a empregarse dous criterios para clasificar as numerosas paisaxes xeográficas: o de tipo físico e o criterio do grao de

intervención humana.

As paisaxes humanizadas son aquela transformadas pola acción calculada, colectiva e continua do home. Sobre elas queda a pegada da actividade produtiva humana. Son de dous tipos: rural que en función do relevo pode ser de interior ou de costa, nela desenrólanse actividades agrícolas e gandeiras, e urbana que sufriu unha maior transformación por parte dos seres humanos e nela desenrólanse actividades relacionadas cós sectores económicos secundarios e de servizos.

5 . 1 . 2 . - Paisaxe e identidade

Retomando os cinco conceptos expostos anteriormente na comprensión das relacións medio-home (a cognición, percepción, emoción e a actitude) e considerando que a paisaxe é o resultado dunha construción social e cultural do medio natural polo que proporciona identidade os individuos que nel habitan, faise preciso concretar a idea de identidade e de como e porque a paisaxe é un dos soportes da mesma.

A identidade, formada por unha grande variedade de compoñentes, non é innata senón que é o resultado dun proceso de construción social (García, 2012, p.1). É a idea que temos de nos mesmos en relación cós demais. Hai unha identidade individual ou conxunto de características específicas: rasgos psicolóxicos, capacidades, cualidades corporais, intereses intelectuais, gustos e preferencias e unha identidade colectiva, que se explica polas relacións inter persoais e reflexa a pertenza do individuo ó grupo có que se recoñece (Zapiain, 2011, p. 83).

Partindo de que os individuos sempre están situados e relacionados con uns determinados entornos cós que, ademais, xeran lazos emocionais, esta mesma autora relaciona identidade e paisaxe nestes termos:

A nivel individual, hai unas determinadas cogniciones, afectos, sentimientos y actitudes que se adquieren en el escenario físico en el que el individuo desarrolla su vida cotidiana y que juegan un papel importante en la configuración de su identidad personal.

A nivel grupal, el individuo pertenece a un contexto cultural concreto, con una serie de convicciones, valores, reglas y costumbres que caracterizan a la identidad. Es decir, la cultura que compartimos con los demás nos puede llegar a definir como sujetos, y, es precisamente, ese componente cultural de la identidad el que enlaza con la idea de paisaje, ya que actúa como mecanismo de valoración e interpretación del espacio geográfico comportandose como un elemento simbólico del grupo y, además, determina un modo de actuar y de interpretar la realidad. (Zapiain, 2011, p. 83).

O tempo de permanencia nun espazo inflúe na formación dunha identidade vinculada a ese espazo xa que implica compartir un conxunto de interpretacións e valoracións, tanto desa paisaxe coma do grupo en si.

5 . 2 . 3 . - Impacto da paisaxe xeográfica humanizada na educación

O papel da paisaxe xeográfica humanizada na educación materialízase na oferta de medios, materiais e simbólicos, òs que as familias poden optar en función do seu estilo de vida. Así, cada espazo xeográfico conta cunha determinada distribución de institucións, incluídas as educativas, medios de transporte que facilitan o acceso a saídas educativas e laborais mais aló das ofertadas na propia paisaxe xeográfica, medios de comunicación coma o acceso a internet, que posibilitan unha apertura ó mundo, prácticas culturais, incluídas as tradicionais e propias. Este escenario, no que o alumno constrúe a súa identidade e no que ten un apego afectivo, exerce unha influencia na súa formación.

Nesta liña hai que sinalar os estudos que se veñen facendo en Francia nos últimos anos, no contexto rural e de montaña. Segundo estes estudos, a paisaxe xeográfica deixa a súa pegada, basicamente, nos resultados escolares, no progreso educativo do alumnado, así como na organización dos centros escolares, na pedagogía, e na didáctica e, ademais, exerce influencias de múltiples factores, globais e sistémicas. Destacamos aquí os artigos de Pierre Champollion da Universidade de Grenoble nos que expón as investigacións levadas a cabo no

espazo rural, mais concretamente, na zona de montaña. Nestes estudos combínanse os datos estadísticos simples cas historias de vida dos alumnos elaboradas a partires de entrevistas semiestruturadas realizadas en conversacións semidirixidas. A partires da análise comparativa dos datos recollidos pódese ver que as traxectorias individuais tenden a organizarse de maneira diferente en función das paisaxes nas que se desenrolan (Bidou- Zachariasen, citado por Champollion, P. 2011).

5 . 2 . - O contexto sociocultural

5 . 2 . 1 . - Mentalidade estrutural na argumentación

Ter unha perspectiva estrutural á hora de analizar e explicar o que acontece na sociedade, é soste que os feitos sociais (coma os feitos educativos e escolares) non son realidades illadas, senón que están configurados en sistemas (principalmente o económico, o político, o educativo e o escolar e o relixioso) que cobran sentido na relación dinámica establecida entre eles, e o mesmo tempo cá rede formada polo sistema de valores de ese todo social histórico que os envolve e que ten a súa peculiar morfoxénese.

O sistema escolar establece unha relación dinámica có resto dos sistemas sociais ó mesmo tempo que có todo histórico o que entraña unha orientación determinada da vida; pola que se distingue, mais ou menos, a uns sistemas sociais doutros o que implica a *necesaria mentalidade estrutural na argumentación* arredor do mesmo.

5 . 2 . 2 . - O sistema de valores

Sabemos que o sistema de valores actúa coma unha trama na unión da estrutura social pertinente polo que é importante ter en conta e desvelar o sistema de valores que orienta a política educativa e escolar que se estuda. Sistema de valores que aquí se concreta nas dúas posibilidades mais xerais.

Por un lado, a argumentación estrutural na que se basea a filosofía socialdemócrata, sostén que a igualdade de oportunidades ten a súa razón de ser principal nas “diferenzas sociais de orixe”, e que é aquí onde hai que facer fincapé por un principio de xustiza social. É dicir, propón unha “igualdade de oportunidades de saída”. A vulnerabilidade social atallase aquí, e, en consecuencia, atallase o fracaso escolar debido a orixe socio- cultural o que non implica unha actuación e un éxito milagroso, pero tense en conta e inténtase paliar a vulnerabilidade, sendo moi importante a correspondente política de becas e a axuda establecida , así coma a implicación nas medidas de atención a diversidade.

Por outro lado, a filosofía da argumentación neoliberal sostén a proposición dunha “igualdade na escolarización e os resultados segundo os méritos persoais”. Non contan as dificultades de orixe, senón o “esfuerzo persoal” que se fai para superalas si é o caso e, en todos os casos, para chegar a onde un se propoña có seu esforzo persoal, que é o que vale. Porque o medio desfavorable é para superalo, non pode ser un impedimento para chegar. O que tamén implica unha adecuada e pertinente política de becas e axudas.

Evidentemente, a distinción e a demarcación do sistema de valores nunha sociedade concreta non son tan fáciles e visibles como pode parecer. Hai que ter en conta o xogo dinámico de forzas históricas e a orientación da política estatal. Pode dicirse que en EE. UU. impera o neoliberalismo baseado na filosofía do esforzo persoal e que en España existe, neste momento, unha dialéctica entre a sólida base socialdemócrata conquistada e a aplicación dos principios neoliberais.

5 . 2 . 3 . - O estruturalismo diacrónico construtivista

Dito o anterior, convén engadir e precisar agora que o principio epistemolóxico estrutural polo que se aposta non presupón a aceptación da explicación sincrónica (ou sistémica) do funcionamento da sociedade, senón todo o contrario polo que sendo consciente dos prexuízos que o termo estruturalismo supón, puntualízase a adhesión o “estruturalismo diacrónico” que fai fincapé na “dinámica” das relacións establecidas na estrutura social e nos suxeitos como “axentes” o que é incompatible co “estruturalismo sincrónico” que considera os

sistemas coma “aparatos” e ós individuos como “suxeitos pasivos”. A estrutura social é “dinámica” e os individuos e as institucións coma a familia e a escola contan cunha “autonomía relativa”.

En consecuencia, xa se pode soste que se defende ou postula a filosofía do “estruturalismo diacrónico construtivista” no que se xera o inevitable proceso de socialización conforme as regras de xogo establecidas e interiorizadas.

É dicir, os individuos participan no xogo do sistema educativo e escolar como axentes pero cás predisposicións sociais adquiridas no medio concreto no que nacen e medran (xeográfico e familiar) a partires das que desenrolan as pertinentes traxectorias de vida e estratexia escolar conducentes a consecuente posición socio laboral coa que desenvolverse na vida social. O que equivale a soste que establecemos estratexias e temos traxectorias conforme a nosa posición no campo dinámico de forzas no que nos movemos.

La sociedad, como estructura es siempre “dinámica” mediante un juego de relaciones (fuerzas) entre actores individuales y colectivos que como agentes sociales intervienen en la peculiaridad de cada campo. Decir campo de fuerzas es referirse a la desigual distribución de recursos y energías con que se interviene para conservar o transformar una situación social. Es un término empleado por Pierre Bourdieu para referirse a la dimensión objetiva de la realidad en la que los agentes sociales desarrollan particulares estrategias (Vara Coomonte, A. 2004, a).

5 . 2 . 4 . - A estrutura social estruturante e as predisposicións sociais adquiridas

A todo o anterior hai que engadirlle que a estrutura social non é algo amorfo e de redes sociais igualitarias, senón que está estruturada en relacións sociais de poder (tradicionalmente clases sociais ou distinto capital socio-estrutural) que denotan as diferentes posicións que se ocupan no campo dinámico de forzas establecidas o que supón a correspondente socialización primaria que xera esas predisposicións sociais adquiridas ou, o que é o mesmo, o *habitus*

propio de cada posición social que da lugar a pertinente estratexia e traxectoria escolar. Unha definición do concepto de *habitus* para mellor clarificar o que se quer dicir :

La historia conceptual del hábito puede resumirse como disposiciones sociales adquiridas por los sujetos, en tanto que agentes de estructuras sociales, que los determinan a un pensar y a un actuar conforma a una razón práctica preestablecida, y precisamente establecida por depuración de experiencias y que se configura como socialmente constituidas a partir de condiciones propias de tiempo y de lugar, en cuya dinámica dichos agentes sociales generan experiencialmente el sentido práctico de la vida más propio. Se hace hincapié en las capacidades generatrices de las disposiciones sociales adquiridas. Para evitar la interpretación del hábito como simple método, y sobre todo la predisposición mecanicista del estructuralismo sin sujeto, existe actualmente la tendencia a sustituir el término hábito por el de *habitus* con el significado que le confiere Pierre Bourdieu al hacer hincapié en la consideración del agente de *habituación* (Vara Coomonte, A. 2004 b).

En relación a esas predisposicións sociais adquiridas conforme a posición social ocupada polos alumnos, hai que abordar o tema da igualdade de oportunidades sociais en xeral, e no noso caso, a igualdade de oportunidades educativas e escolares ou, mellor dito, a desigualdade social e o pertinente correlato no éxito e fracaso escolar. Por exemplo, o fracaso escolar en colexios públicos situados en contextos sociais de clase media alta e en colexios en contextos de clase social baixa. Nesta mesma liña, Martínez García, J. S. (2013) fala de que a tendencia ó aumento do fracaso escolar administrativo non foi por igual para tódalas clases sociais. E referente a este tipo de fracaso, merece a pena destacar o seguinte texto por estar directamente relacionado co tema da tese:

Como indicador del nivel educativo nos centramos en el fracaso escolar administrativo, es decir, si se logra o no el título educativo mínimo. Debe hacerse hincapié en que este tipo de fracaso escolar es residual en los países de nuestro entorno, pues, en ellos, el título logrado en la educación obligatoria abre puertas para seguir estudiando, ya sea en la vía académica o en la profesional, mientras que en España, no: posiblemente seamos el único país en que por ley se impide cursar estudios postobligatorios de cualquier tipo. La Ley de Economía Sostenible, potenciando los programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), contribuyó a paliar esta situación, flexibilizando el paso a la educación postobligatoria. (pp.141-142).

O importante é a conquista dun sistema social no que predominen os criterios de utilidade social da economía do ben común, que implique, a súa vez, a conquista dun sistema escolar no que predominen en conxunción os criterios de calidade e equidade.

En Antonio Vara Coomonte (1999) explícase a calidade educativa con arreglo a “servidume institucional da escola” e a “felicidade aristotélica” conseguida mediante a educación dos cidadáns no ben común. Plantéxase un desexo do pacto educativo coma conquista democrática.

5 . 2 . 5. - A familia: distinto capital sociocultural, distinto capital emocional

Desenrola distintos estilos de vida, relacionados cá posición social ocupada o que supón un acorde proceso de socialización e a inculcación do pertinente hábito que xera as correspondentes estratexias e traxectorias respecto a escola. Polo tanto, o capital sociocultural da familia é un signo de distinción na dinámica socio estrutural relacionada có sistema escolar.

O capital cultural, término aprendido de Pierre Bourdieu, ten dúas dimensións principais.

En primeiro lugar, o capital “cultural obxectivo” configurado polos bens culturais

dispoñibles e que se usan, biblioteca, dicionario, espazo de estudo, etc. Pero en dita cuantificación hai que destacar o nivel de estudos acadado polos proxenitores, e o correspondente nivel profesional, suliñando o da nai.

En segundo lugar, o “capital incorporado” configurado coma as disposicións lingüísticas, cognitivas e estéticas.

Destaca a importancia do “capital lingüístico” no referente ós códigos “elaborado e restrinxido”, segundo a terminoloxía de Bernstein xa que, a comunicación entre xeracións materialízase por medio da linguaxe que, aprendida na familia, estrutura o pensamento e serve para comunicar ideas e tamén serve para “aprehender el mundo y la relación objetiva y subjetiva con él...”(Vara, 1985)

Relacionado co capital sociocultural da familia está o capital emocional da mesma, e dicir, a capacidade para ter unha convivencia mais ou menos favorable para estimular, favorecer ou entorpecer a traxectoria escolar dos fillos.

Dito o anterior faise preciso concretar e lembrar a consideración que xa se fixo o redor da “autonomía relativa” das institucións coma a familia e os individuos o que non implica unha correspondencia mecánica entre capital cultural e emocional das familias e o capital escolar acadado, senón dinámica.

5.2.6. - A familia: causa e recurso

A familia é unha das variables, dentro da multidimensionalidade de dinámicas sociais, que inciden no fracaso escolar. Dende esta perspectiva destácanse aquí, a modo de exemplo, varios traballos significativos.

O primeiro é o de Fernández González, J. J. E Rodríguez Pérez, J. C. (2008) no que aproximan ó fracaso escolar dende a repetición de curso. O estudo ten dúas conclusións de relevo:

A principal é que a repetición de curso ten unha explicación multicausal: repiten menos os estudantes de maior estatus socioeconómico, os de familias que favorecen o capital cultural e aqueles mellor predispostos á disciplina escolar.

A segunda conclusión é a relevancia de xénero: as alumnas repiten menos.

No estudo analízanse seis condicións socio-estruturais nas que se explican as quince variables resultantes, sendo a primeira que “os alumnos de maior nivel económico repiten menos” e a última que “ a taxa de repetidores é diferente segundo as comunidades autónomas”.

Hai que recoñecer e valorar esa explicación de variables, a posta a proba das teorías do capital cultural e do capital humano e o modo práctico de entender este último dende unha perspectiva de rendibilidade persoal mais que de rendibilidade económica do sistema.

O segundo traballo a destacar é o do Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012) no Documento sobre o fracaso escolar no estados das autonomías que dito colectivo presentou nun seminario, organizado por eles mesmos, sobre dita temática. Ten en conta o cadro de indicadores e niveis presentado por Marchesi, A. E Pérez, E. (2003) para a comprensión do fracaso escolar:

- a) *sociedade*: contexto económico e social.
- b) *familia*: nivel sociocultural, dedicación, expectativas.
- c) *sistema educativo*: gasto público, formación e incentivación dos profesores, tempo adicado ó ensino, flexibilidade do currículo, apoio (especialmente a centros e a profesores).
- d) *centro docente*: cultura, participación, autonomía, redes de cooperación.
- e) *aula*: estilo de ensinanza, xestión do centro.
- f) *alumno*: competencia, participación.

O Colectivo tamén ten en conta os indicadores propostos por Fernández Enguita, M. (2010), “para quen o fracaso é do individuo, da sociedade e da institución encargada de mediar entre ambos para este fin”. Este autor fai fincapé en catro factores que afectan ó fracaso escolar: a orixe social, o xénero, pertencer a minorías e as familias desestruturadas.

Di o Colectivo (p. 293) que estas axudas son valiosas para comprender as causas do fracaso escolar e, en consecuencia, para abordar as medidas precisas para paliar ou reduci-lo e que o problema que plantexan é que “non as ordenan no tempo nin as ponderan pola súa importancia”. O colectivo propón “una sistematización de causas que pueden servir para poner de manifiesto la importancia de algunas decisiones que condicionan el fracaso escolar, que no son contempladas, o son poco tenidas en cuenta, por la tradicional visión pedagógica del

fracaso escolar”. O resumo de dita sistematización sobre as causas do fracaso escolar proposto polo Colectivo (293 e ss.) é o seguinte:

I.- FACTORES ENDÓXENEOS Ó SISTEMA ESCOLAR

O Estado toma decisións que son previas a entrada dos alumnos

1.1.- Ordenación básica do sistema educativo

- Número de anos de escolaridade obrigatoria
- Curriculum básico que se debe cursar
- Titulación esixible ó término
- Condicións nas que se obtén o título ou se denega

1.2.- Decisións reglamentarias e organizativas de

- As Comunidades autónomas
- Dos centros educativos
- Dos profesores del centro

II.- FACTORES ESÓXENOS Ó SISTEMA ESCOLAR

- O xénero
- A orixe social
- O nivel educativo das familias
- A estruturación familiar
- A pertenza ás minorías

O terceiro son dous artigos publicados no Vol. 7 (2) de RASE nos que se enumera a importancia significativa da incidencia que teñen as axudas directas que a familia presta ós alumnos.

No primeiro, C. Alonso Carmona fai unha selección dunha serie de estudos sobre a importancia da axuda dos pais nas tarefas escolares dos alumnos e de como estas axudas tamén dependen do espazo que ocupan as familias na estrutura social:

Hoover-Dempsey et al (2001) identifica la ayuda en los deberes como la forma de implicación más potente. Sacker et al (2002) también concluye que las prácticas de implicación en casa son las que producen el mayor

efecto sobre el rendimiento, además, son las menos susceptibles de ser modificadas desde la escuela y las más ligadas al origen socioeconómico. En líneas generales, la implicación en el hogar ha demostrado ser más influyente que la participación en las propias escuelas. McNeal (1999, 2001) y Domina (2005) sostienen que, para las familias que ocupan un lugar bajo en la estructura social, los contactos entre profesores y padres apenas influyen en el éxito académico – aunque pueden mejorar el comportamiento.

Las familias de bajo capital cultural carecen de la información y las habilidades necesarias para intervenir –y en última instancia, modificar- las decisiones tomadas en el ámbito escolar. (C. Alonso Carmona, 2014, 395-409).

No segundo, Martín Gimeno e C. Bruquetas Callejo sinalan que as tarefas escolares son un aspecto fundamental para medir a conexión entre familia e escola (a extensión desta cita literal está xustificada polo interese da mesma):

Otro aspecto fundamental para medir la conexión entre las familias y la cultura escolar es la ayuda de los padres con las tareas escolares. Los expertos, especialmente desde el ámbito pedagógico, insisten en la importancia de la participación activa de los padres en la ayuda escolar como un factor fundamental que influye en el rendimiento del alumnado (Menéndez et al., 2008:101-102).

Pero más allá de estos datos, lo que define en mayor grado la implicación de los padres es el tipo y la intensidad del apoyo que prestan a los hijos en las tareas escolares. Para poder ver con claridad este aspecto conviene distinguir entre seguimiento y ayuda. El seguimiento supone un interés prolongado en el tiempo para que los hijos obtengan unos resultados concretos y se manifiesta en actuaciones como vigilar que los hijos estudien o comprobar que hacen los deberes. Para ello no haría falta una colaboración activa: bastaría con una actitud diligente en el control de las

obligaciones escolares de los hijos, que sería más efectiva si se produce de manera cotidiana (Meil, 2005: 96-97). La ayuda, que se materializa en acciones como explicar dudas en alguna asignatura o apoyar activamente en la realización de los deberes, supone una mayor implicación temporal y un buen conocimiento de los contenidos escolares. Ambos tipos de prácticas (vigilar y ayudar) varían atendiendo al capital escolar de los padres y también a la edad de los hijos. Cuando se trata de vigilar que estudien, los padres y madres con menor capital escolar lo hacen con más frecuencia que los que tienen estudios universitarios. Y esto ocurre tanto cuando sus hijos e hijas están en primaria como cuando están en secundaria. Sin embargo, cuando se trata de explicar aspectos relacionados con las materias de clase, la situación es completamente distinta. Las madres y padres con poca formación empiezan a percibir la falta de conocimientos cuando los hijos todavía están en primaria, aspecto que se agrava significativamente cuando están en secundaria. El principal obstáculo para que estas madres y estos padres puedan ayudar a sus hijos es la falta de conocimientos. Aspecto que se empieza a manifestar desde la primaria. Y tal y como ocurría anteriormente, estas diferencias se agravan cuando se trata de hijos/as de 15-16 años. Por tanto, los datos ponen de manifiesto la desventaja de partida de las familias con menor capital escolar. Los padres de estas familias, inmersos en la confrontación de dos lógicas de socialización (familia-escuela) con normas y prácticas relativamente distintas y con poder asimétrico, se tienen que adaptar a la escuela pero sin tener las herramientas adecuadas (Thin, 2006: 213-223; Lareau, 1987: 79-80). De este modo, si se analizan los datos de resultados escolares, parece que el esfuerzo de estos padres en la vigilancia escolar no se traduce directamente en la obtención de mejores trayectorias. En primer lugar, persisten las diferencias entre alumnos de distinto origen social. Estas diferencias, tal y como se observa en los datos de promoción de curso, son ya significativas al final de primaria y muy pronunciadas al final

de la secundaria. Esto ocurre especialmente en los alumnos y en menor medida en las alumnas. La implicación familiar es escasa y de darse es femenina.

5 . 2 . 7 . - A disciplina individual e, en particular, a escolar

Xa dende a Ética de Sócrates, á afirmación de Aristóteles: "Somos el resultado de lo que hacemos repetidamente. La excelencia entonces, no es un acto, sino un habito" ou a Kant, A. S. Neill en "Summerhill" ata os numerosos manuais que atopamos na rede, nos que se define a disciplina coma a capacidade de saber canalizar os esforzos propios para conseguir un fin, o que implica que o individuo (autodisciplina) debe regular ou ordenar a súa conduta para o logro, con eficiencia e eficacia, do que se propón, sea un estudante, un intelectual, un deportista, un artista, un militar, etc. Certamente a palabra disciplina ten connotacións negativas porque se asocia a prácticas autoritarias coma no ámbito militar, nas do exercicio vertical do poder das sociedades totalitarias ou cós vellos métodos escolares que se baseaban no precepto de la "letra con sangre entra". Disciplina é sinónimo de orde, método e aínda que ser ordenado é difícil en tódalas actividades, as veces a orde é imposta pola forza. Hai a idea de que a disciplina é algo negativo porque coarta a liberdade das persoas, aínda que non necesariamente, os medios para lograr ser ordenado, son violentos ou implican castigo, pero si que facerse ordenado resulta duro e sufrido, pois hai unha tendencia "natural" ó mínimo esforzo, a obter as cousas sen sacrificios, pero o esforzo en si mesmo, aínda que resulte doloroso ou duro, pode ser agradable cando se obtén o fin proposto. De feito, acostumamos valorar mais o que nos costa mais traballo que aquilo que nos é dado sen facer esforzo algún. Así por exemplo, un atleta que se adestra duramente con unha dieta rigorosa, con determinados exercicios, con xornadas de oito horas diarias, etc., seguramente estará en condicións de ter éxito na súa actividade gracias a que seguiu unha disciplina, e non tanto pola mera constancia que non indica mais que frecuencia e regularidade, é dicir, que non inclúe estratexias, nin obxectivos.

Os alumnos carecen da disciplina necesaria entendida como unha serie de pautas e comportamentos que alguén leva a cabo, de maneira férrea e constante, en beneficio dunha estabilidade e da consecución dos obxectivos que se marcou se non hai un adulto o seu carón

que lle axude a adquirila.

Se un estudante ou un intelectual desexan sacar o maior proveito posible a súa actividade, necesita ser ordenado ou disciplinado, isto é, seguir certas rutinas de traballo, desenrolar determinados hábitos, traballar invariablemente unha determinada cantidade de horas ó día, etc. Por elo considerase que, tanto na ciencia coma na arte, non hai inspiración pura senón traballo arduo e sistemático; porque non se obtén nada senón hai un traballo acumulado de por medio e certos fins ou obxectivos que lle dean rumbo ó mesmo. De nada serve o talento sen traballo disciplinado, organizado, constante e metódico. Agora ben, é de esperar que quen se mete a fondo nunha actividade, é porque implicitamente ten gusto por ela (forma parte da súa vida, vello facer os seus pais, proporcionaralle un mellor traballo), aínda que, neste caso trataríase dunha auto disciplina porque, por exemplo, un estudante pode ter interese polos seus estudos, pero os seus malos hábitos impiden que por si mesmos fagan as cousas a conciencia, senón que require que externamente se lle obrigue a elo, o que significa que ten que suxeitarse a certas normas e parámetros asumindo as consecuencias se non cumpre con elas, esta “coerción” non significa que se teñan que usar métodos violentos, de maneira que as esixencias de estudo na escola, por rigorosas que sexan non deben ser vistas coma un atropelo ou algo así, pois neste caso se se elixe a permisividade en aras dunha suposta “liberdade”, estaríase apostando pola mediocridade. O ideal sería que o estudante tivera iniciativa propia e estudara polo mero feito de aprender, entendendo que o demais daríase por engadido.

Ser constante é ser perseverante, pero constante é quen habitualmente lee e/ou escribe, como o que acode diariamente a un café e, aínda que necesaria, a constancia non é suficiente por si mesma xa que de pouco serve ler moito si se fai sen ton nin son, sen propósitos preestablecidos, si non se é metódico, organizado, etc., porque o esforzo así conseguido acaba alonxándose por tódolos lados xa que non se acumula nunha única dirección có fin de xerar un produto específico que é o que si se fai cá disciplina intelectual, artística, deportiva, etc., de maneira que, visto así, a constancia sería parte da disciplina

Ser constante ou perseverante é un hábito necesario para lograr unha boa disciplina, pero esta require, ademais, doutros hábitos ou actitudes.

A disciplina fai aceptar esforzos e facer as reiteracións necesarias ata converter en hábito, neste caso o estudo. O hábito de estudo é o que mellor predí o éxito académico, moito

mais que o nivel de intelixencia ou de memoria. O que determina o noso bo desempeño académico é o tempo que adicamos e o ritmo que lle imprimimos o noso traballo.

O hábito de estudo, que debe ser inculcado na familia e non sempre é así por dúas razóns básicas: unha, os adultos que están preto do alumno descoñecen o que é e a súa importancia porque nunca tiveron, eles mesmo, hábito de estudo e dúas, aínda que si coñecendo o que é e sabendo da súa importancia non teñen dispoñibilidade de tempo para inculcalo case sempre por ausencia laboral.

5 . 3 . - O contexto escolar

Dentro do contexto escolar desenrólase o sistema educativo, sistema social en relación dinámica có resto de sistemas sociais. É o espazo no que coinciden tódalas formas institucionais de organización escolar desenroladas polas administracións, dende a distribución xeográfica dos centros escolares ata as leis educativas pasando polo profesorado e alumnado de cada centro, os materiais escolares, horarios, servizos complementarios e todo aquilo que a sociedade dispón para “abrir e expandir las capacidades y las posibilidades de las personas más jóvenes” (Escudero, J.M. E González, T., 2013, p. 13).

Nestes escenario materialízase o ensino-aprendizaxe daqueles coñecementos que a sociedade considera fundamentais na formación das novas xeracións por medio de contidos que engloben os saberes ou formas culturais consideradas esenciais e que se aprenden na escola nunha rutina diaria de clase cunha organización e uns materiais. Ten a dobre particularidade de influír nos resultados académicos e selo escenario no que se manifestan, todo en interdependencia có sistema social en xeral, causa da súa parcialidade.

5 . 3 . 1. - A escola e o capital escolar acadado

As formas institucionais de organización escolar desenroladas polas administracións son as mesmas para todo o alumnado de tódolos contextos xeográficos aínda que os alumnos son todos distintos polo que cando entran na escola, as competencias que traen son, tamén, distintas, pero non só cando entran dominan en distinto grao as referidas competencias senón

que tamén, o longo da súa permanencia na escola, a progresión variará duns a outros xa que tanto familias coma alumnos toman decisións facendo uso da súa autonomía relativa.

Trátase dunha carreira de éxitos e fracasos conforme ás estratexias escolares adoptadas e directamente relacionadas cá vulnerabilidade social.

Nun texto pendente de publicación, (Vara Coomonte, A. 2014) “Vulnerabilidad social, fracaso escolar y sociedad de mercado”, di:

Los más vulnerables (propensos a ser excluidos) son los carentes de recursos, bien personales bien socioculturales o bien económicos, debidamente interrelacionados. La vulnerabilidad se suele aplicar más al fracaso en los estudios obligatorios, pero es gradual a la evolución del sistema escolar. Por ejemplo, a nivel universitario como grado escolar máximo, los que no tienen recursos económicos para pagar la matrícula son vulnerables a abandonar los estudios o a llevarlos con más dificultad. Otra cosa es que se haga más hincapié en atender el fracaso escolar como no titular al final de la ESO, y el abandono escolar temprano, por las consecuencias socio-educativas difíciles de reparar que supone.

A tradición pedagóxica, digamos que “idealista”, ven historicamente facendo fincapé na función reprodutora da estrutura social só por parte da escola, poñendo nesta o énfase á hora de plantexar o cambio social, ou en certo modo responsabilizandoa dos males da sociedade. Pero a tradición sociolóxica, sobre todo dende a clásica de Durkheim e Weber matiza a función reprodutora da estrutura social por parte da escola. A verdadeira responsable da reprodución da estrutura social é a familia xa que a estrutura social é estruturante debido ó efecto e as consecuencias do proceso de socialización. En consecuencia, se a estrutura social é desigual, mediante o proceso de socialización reproducése, dinamicamente, dita desigualdade. A familia reproduce a estrutura social e a escola “lexitima” dita estrutura. Unha explicación abundante desta consideración pode atoparse nun artigo publicado fai xa algún tempo (Vara Coomonte, A. 1985) titulado “De la práctica familiar a la práctica escolar: de la diferenciación a la

legitimación” de onde se recupera la seguinte cita de Bourdieu, P. (1996, p. 336):

Para que resulten favorecidos los más favorecidos y desfavorecidos los más desfavorecidos, es necesario y suficiente que la escuela ignore en el contenido de la enseñanza transmitida, en los métodos y en la técnica de transmisión y en los criterios de enjuiciamiento, las desigualdades culturales entre los niños de diferentes clases sociales, tratando a todos los educandos, por distintos que sean de hecho, como iguales en derechos y deberes, el sistema escolar se encamina a otorgar de hecho su sanción ante las desigualdades iniciales ante la cultura.

5.3.2. - A organización escolar

. Marco lexislativo estatal e autonómico

O período que abrangue esta tese correspondese con dúas leis en vigor: LOXSE e a LOE que avogan por unha escola comprensiva primeiro integradora e despois diversificada e, por último, inclusiva. Unha escola para todos dende os 6 ata os 16 anos, compensadora das desigualdades.

Ámbalas dúas leis trouxeron ó panorama educativo español o construtivismo, teoría da aprendizaxe baseada en que para que se produza a aprendizaxe, o coñecemento debe ser construído polo propio suxeito que aprende a través da acción en interacción có entorno considerando xa o alumno dono de coñecementos previos sobre os que construír os novos. Segundo Ausubel (1987, p. 48) “Sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva”.

. O ensino básico cursado no réxime ordinario

A inclusión nesta tese da lexislación básica sobre o ensino básico xustifícase porque a mostra fórmala os alumnos que abandonan este tipo de ensino.

A escolarización obrigatoria en centros ordinarios en España, entre os 6 e os 16 anos aparece regulada na Constitución española (1978) no Artigo 27 no que se recolle que todos temos dereito a educación e que esta terá por obxecto o pleno desenvolvemento da personalidade humana. Tamén sinala que o ensino básico é obrigatorio e gratuíto e que todos os poderes públicos garantirán o dereito de todos a educación, mediante unha programación xeral do ensino, ca participación efectiva de tódolos sectores afectados e a creación de centros docentes.

En consonancia co proclamado na Constitución, as leis educativas xurdidas a partir da mesma concretan e delimitan o termo “ensino básico cursado en réxime ordinario”.

A primeira é a Lei Orgánica do Dereito a Educación, LODE (1985) que di:

Tódolos españois teñen dereito a unha educación básica que lles permita o desenvolvemento da súa propia personalidade e a realización dunha actividade útil a sociedade. Esta educación será obrigatoria e gratuíta no nivel do ensino xeral básico e, no seu caso, na formación profesional de primeiro grao, así coma nos demais niveis que a lei estableza. Artg. 1, LODE (1985).

A segunda é a Lei Orgánica do Sistema Educativo, LOXSE (1990). Aínda que a escola comprensiva xa se institucionalizara ca Lei Xeral de Educación (EXB) no 1970, a LOXSE trata de construír un sistema educativo integrador e comprensíbel. Alarga a escolaridade obrigatoria ata os 16 anos e emprende grandes cambios no currículo adheridos a teoría do construtivismo. Divide o Sistema Educativo non universitario en:

-Educación Infantil, Educación Primaria (6-11 anos), Educación Secundaria Obrigatoria (ESO) 12-16 anos, con dous Ciclos: Primeiro Ciclo (1º e 2º de ESO) e Segundo Ciclo (3º e 4º de ESO).

No artg. 5 sinálase que “A educación Primaria e a Secundaria obrigatoria (etapa terminal para determinados alumnos e propedéutica para outros) constitúen o ensino básico que comprenderá dez anos de escolaridade, comezando ós seis anos ata os dezaseis. O ensino básico será obrigatorio e gratuíto” e no artg. 6 recóllese que: “Os alumnos terán dereito a permanecer nos centros ordinarios, cursando o ensino básico, ata os dezaioito anos de idade”.

A LOXSE propón como obxectivos:

Proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria.

La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.

A terceira é a Lei de Participación, Evaluación e Goberno dos Centros Docentes

(LOPEG, 1995) na que se derogan varios artigos da LODE e se recolle a necesaria garantía de escolarización dos alumnos con necesidades educativas especiais nos centros docentes sostidos con fondos públicos.

A cuarta é a Lei de Calidade da Educación (LOCE, 2002) na que se separa o 1º Ciclo da ESO en 1º e 2º curso coa posibilidade de repetir cada un deles a partires do curso 03-04. Elimina a promoción automática entre 1º e 2º e contéplase a constitución de grupos de reforzo educativo para alumnos con dificultades de aprendizaxe e a convocatoria de setembro para os suspensos en xuño. Dando a posibilidade de permanecer escolarizados, en réxime ordinario ata os 18 anos, sempre que con elo se poida obter o título de Graduado en ESO.

A quinta é a Lei Orgánica de Educación (LOE, 2006) que ó basearse na LOXSE (1990) mantén, en liñas xerais, a mesma estrutura do Sistema Educativo aínda que inclúe algunhas modificacións. En ámbalas dúas leis, o sistema educativo español estrutúrase en ensinanzas de réxime xeral e ensinanzas de réxime especial. Dentro das primeiras inclúense a educación infantil, o ensino primario, o ensino secundario (ESO, Bacharelato e FP de grao medio), a formación profesional específica de grao superior e a educación universitaria. As ensinanzas de réxime especial que agrupan as ensinanzas artísticas e as ensinanzas de idiomas.

Esta lei, no capítulo II, establece que o Ensino Primario e a ESO configuran a educación básica que será obrigatoria e gratuíta para tódalas persoas.

Comprende 10 anos de escolaridade e desenrólase, de xeito regular, entre os seis e os dezaseis anos de idade pero os alumnos terán dereito a permanecer no réxime ordinario, cursando o ensino básico, ata os 18 anos de idade cumpridos no ano no que remate o curso. Poden repetir un curso en Primaria e dous na ESO sempre co límite dos 18 anos.

Este dereito garántese ca obrigatoriedade de asistir, de xeito regular, as clases nun centro docente.

A LOE afonda nos obxectivos da Logxe indicando que o sistema educativo debe dar a cada persoa en formación “los conocimientos, habilidades y las competencias necesarias para desenvolverse con seguridad en la etapa educativa, formativa o laboral posterior”. Valora o esforzo e a esixencia persoal. Tamén se fai fincapé nas normas de convivencia, hábitos de traballo, resolución pacífica dos conflitos, igualdade e desenvolvemento das capacidades afectivas.

. A titulación

A referencia á lexislación sobre a titulación no ensino básico no sistema educativo español xustifícase porque a mostra está formada polos alumnos que abandonan o ensino básico sen a titulación correspondente.

Primeiro título lexislativo do Sistema Educativo Español: Quen titula?, Como titula?, Cando titula? nas catro leis que ordenaron o Sistema Educativo Español o longo da historia. Cada unha destas leis implantou unha titulación propia.

- Lei de Instrucción Pública do 9 de setembro do 1857 mais coñecida como Lei Moyano. Nela regulábanse os niveis educativos do Sistema en primeiro ensino de seis anos (gratuita e obrigatoria); segundo ensino – Bacharelato- de seis anos comúns con exame o final ó que se lle engadía a posibilidade de estudos de aplicación as profesións industriais; e a terceira ou universitaria, que inclúe outras ensinanzas non universitarias de carácter profesional. Os alumnos que non se incorporaban o Bacharelato seguían escolarizados nas escolas de primeiro ensino ata os 14 anos. A esa idade expedíaseles o Certificado de Estudos Primarios

-Lei Villar Palasí o Lei Xeral de Educación de 1970 (LXE). Estrutura o Sistema Educativo en tres tipo de ensino: ensino pre obrigatorio, ensino obrigatorio e ensino post obrigatorio.

O Ensino Xeral Básico (EXB) ou ensino obrigatorio, foi a maior achega da LXE xa que garante oito cursos de ensino obrigatorio, gratuito e común para tódolos españois. Comprende dos 6 ata os 14 anos e orixinalmente esta dividida en dúas etapas: unha que ía dos 6 ata os 12 anos, e outra que ía dos 11 ata os 14. No 1981, segmentase en tres ciclos: inicial, medio e superior de dous, tres e tres a cursos respectivamente. O rematar este nivel, expedíase o alumno o título de Graduado Escolar ou un Certificado de Escolaridade no que constaban os anos cursados polo alumno. O primeiro abríalle as portas do Bacharelato e a Formación Profesional; o segundo, só lle permitía o acceso a Formación Profesional.

Esta dobre titulación xera efectos discriminatorios case sempre irreversibles e é a principal fonte de discriminación social e de reprodución clasista do sistema educativo (Sevilla, 2003). Unha das súas consecuencias foi a degradación social da FP.

-Lei Orgánica Xeral do Sistema Educativo de 1990 (LOXSE)

A finalidade da ESO (última Etapa do ensino obrigatorio), recollida no Artg. 18 é: “Transmitir a tódolos alumnos os elementos básicos da cultura, formalos para asumir os deberes e exercelos dereitos e preparalos para a incorporación a vida activa ou para acceder a formación profesional específica de grao medio ou ó bacharelato”.

Os obxectivos básicos da LOXSE son garantir que tódolos alumnos reciban unha cultura común e uns coñecementos acordes ca realidade que os rodea e adecuada as características individuais de cada un, atendendo a diversidade de aptitudes, intereses e motivacións que caracterizan a toda a poboación.

E así, segundo Artg. 22, Pt. 2 e 3, titularán: “Os alumnos que o rematar esta etapa (ESO) acadaran os obxectivos da mesma recibirán o título de Graduado en Educación Secundaria, que lles posibilitará o acceso o bacharelato e a formación profesional específica de grao medio. Esta titulación será única” e

Tódolos alumnos, en calquera caso, recibirán unha acreditación do centro educativo, na que consten os anos cursados e as cualificacións obtidas nas distintas áreas. Esta acreditación irá acompañada dunha orientación sobre o futuro académico e profesional do alumno, que en ningún caso será prescritable e que terá carácter confidencial. (LOXSE, Artg. 22, Pt. 2 e 3).

Os alumnos, que non titulen, poden acceder a un PGS, educación de adultos (con 16 anos), mundo laboral, Escolas Taller e Proba de acceso a Ciclo Medio.

Dende o punto de vista da titulación e das aprendizaxes básicas é necesario sinalar que a LOXSE introduce, por primeira vez, o concepto de currículo aberto e descentralizado que se deberá concretar nos sucesivos niveles de concreción. Está formado polos obxectivos educativos, os contidos de ensino, principios metodolóxicos e criterios de avaliación.

O primeiro compoñente son os obxectivos xerais de etapa que inclúen os aspectos básicos e comúns o desenrolo persoal que tódolos alumnos que cursan a etapa deben acadar, e indica as capacidades que os alumnos deben ir desenrolando o longo da etapa mediante os procesos de aprendizaxe. Por tratarse dun currículo común que debe ser válido para todos, os obxectivos xerais de etapa refírense as capacidades que todos os alumnos que cursaban esta

etapa deben desenrolar, calquera que sexa a condición social, crenzas e situación persoal.

O segundo compoñente, os contidos tamén inciden no desenrolo das capacidades expresadas nos obxectivos. Son de tres tipos: conceptos, procedementos e actitudes.

O terceiro compoñente do currículo son os métodos pedagóxicos que non son específicos de cada área ou materia senón que se establecen para o conxunto da etapa: criterios que se deben aplicar para lograr a atención a diversidade, organización tutorial, práctica da avaliación e criterios de promoción.

O cuarto compoñente do currículo está formado polos chamados criterios de avaliación propios de cada área ou materia, que fixa o tipo ou grao de aprendizaxe que, respecto ós contidos de ensino, deben lograr os alumnos cando finalizan a etapa.

O marco de referencia dos criterios de avaliación son os obxectivos e contidos propios de área ou materia. Segundo a Lei, débense utilizar para sancionalos resultados acadados polos alumnos e tamén para orientalo proceso de aprendizaxe e melloralos métodos de ensino.

A descentralización que promove o currículo aberto e flexible concrétase nos sucesivos niveis de concreción curricular:

O primeiro nivel: o DCB ten carácter normativo, é aberto e flexible e orientador. Elabóranos as Administracións educativas.

O segundo nivel: O Proxecto Curricular de Centro (PCC), elaborado polos equipos docentes pretende garantir a adecuada progresión e coherencia no ensino dos contidos educativos o longo da escolaridade.

O terceiro nivel: Programacións Curriculares de Aula, elaboradas por cada profesor e adaptadas o grupo o que van destinadas. Deben estar en consonancia co DCB e co PCC e para elo é necesario planificar e distribuír os contidos de aprendizaxe o longo de cada ciclo e ordenar as actividades de aprendizaxe e a avaliación correspondente. En Secundaria, é o Departamento o encargado de marcalas normas das programacións.

O cuarto nivel: Adaptacións Curriculares. É a acomodación ás posibilidades e necesidades de cada alumno. Nun contexto de avaliación continua e integradora, cando o progreso do alumno non responda globalmente cos obxectivos programados, os profesores adoptarán as oportunas medidas de atención a necesidade educativas especiais segundo a lexislación vixente. No marco de ditas medidas, o rematalo ciclo, decidírase si o alumno promociona ou non o ciclo

seguinte, a decisión de que un alumno permaneza un ano mais no mesmo ciclo poderá adoptarse unha vez o longo do ensino primario. Na ESO, o alumno que non conseguira os obxectivos do primeiro ciclo desta etapa poderá permanecer un ano mais nel así como noutro mais en calquera dos cursos do segundo ciclo. Unha vez esgotadas estas medidas ou se cumpre 18 anos deberá abandonar o ensino básico cursado en centros ordinarios.

-LOE (2006)

Nesta Lei consérvase parte da LOXSE e algúns puntos da LOCE. Non varia, no referente a titulación con respecto as leis anteriores. As características son:

Os alumnos poderán repetir unha vez en Primaria e dúas na ESO, e só una vez por curso agás 4º que poderán repetilo dúas veces sempre cando elo signifique a posibilidade de titular.

O remata a ESO, tódolos alumnos que acaden as competencias básicas e os obxectivos de etapa obterán o título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Este título permite o acceso o bacharelato, a formación profesional de grao medio, os ciclos de grao medio de artes plásticas, as ensinanzas deportivas de grao medio e o mundo laboral.

Os que non obteñan o título recibirán un Certificado de Escolaridade no que se refliten os anos cursados que lles permite o acceso a: formación ocupacional, PCPI, preparación da proba de acceso a CM, formación específica non regrada en academias privadas e educación de adultos (con 18 anos ou un contrato de traballo).

Os obxectivos de todas as alternativas sen a ESO superada son basicamente: Favorecer a “reincorporación” o sistema educativo e evitar a desvinculación da formación e ofrecer unha formación de iniciación profesional que permita aumentar a posibilidade de emprego e ocupación.

Nos compoñentes do currículo introdúcense as “competencias básicas” no referente a obxectivos, contidos e criterios de avaliación das etapas obrigatorias (primaria e ESO). É a primeira aposta por acercar o sistema educativo español as esixencias internacionais.

No 2002, O Informe DeSeCo², define as competencias básicas como:

A competencia é a capacidade de responder as demandas e levar a cabo as

². Definition and Selection of Competencies , encargado pola OCDE para seleccionar e definir as competencias esenciais para a vida das persoas e o bó funcionamento da sociedade.

tarefas de maneira adecuada. Xorde da combinación de habilidades prácticas, coñecementos, motivación, valores éticos, actitudes, emocións e outros compoñentes sociais e de comportamento que se mobilizan conxuntamente para lograr unha acción eficaz.

A Comisión Europea (2004), determina que ser competente supón “empregar de xeito combinado os coñecementos, destrezas, aptitudes e actitudes no desenvolvemento persoal, na inclusión e no emprego”.

O informe PISA (2006) recolle que:

A competencia está conformada polo conxunto de coñecementos, destrezas, habilidades e valores que permiten á persoa desenvolverse cun nivel de calidade satisfactorio nos distintos ámbitos nos que desenrola a súa vida. Di que a competencia demostrase cando se aplican os coñecementos adquiridos ás tarefas e retos habituais e ós ámbitos extra escolares, previa valoración de distintas opcións e toma de decisións.

No Consello Europeo de Lisboa 2000, un grupo de expertos profunda no concepto e elabora o conxunto de competencias básicas que necesita o cidadán europeo. Dese conxunto parten “As competencias básicas do currículo español” (LOE, artg. 6):

Competencia en comunicación lingüística

Competencia matemática.

Competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico

Tratamento da información e competencia dixital

Competencia social e cidadán

Competencia cultural e artística

Competencia para aprender a aprender

Autonomía e iniciativa persoal

Ademais de sela primeira aposta por acercalo sistema educativo español as esixencias

internacionais, a incorporación das competencias básicas facilita a posta en marcha do modelo de escola inclusiva xa que aposta por ensinalo importante e pór os medios para facer posible que a calidade educativa estea o alcance de todos sen exclusión, renuncia a utilizalo saber como instrumento de selección do alumnado.

No referente o Deseño curricular, as características da LOE son:

1º nivel: Deseño Curricular, ou currículo " a secas".

Establécese segundo a LOE polo Real Decreto 1513/06 de 7 de decembro, e na nosa Comunidade Autónoma polo Decreto 130/07 de 28 de xuño.

2º nivel: Proxecto educativo.

É a adaptación que fai cada Centro do currículo; segue o establecido na LOE, Título V, Capítulo II, artigo 121. É onde figuran aspectos como por exemplo os plans de Centro. Recoñéceselle unha repercusión superior a dos proxectos curriculares da LOXSE.

3º nivel: Programación didáctica, ou programación de aula.

Pódese empregar calquera termo; establécese segundo a Orde de 22 de xullo de 1997

4º nivel: ACIs

Algúns autores sinalan que as adaptacións curriculares poden ser un nivel a maiores, outros non. Están reguladas segundo a Orde de 6 de outubro de 1995, que está dentro da atención a diversidade que se establece polo Decreto 320/96 (complementada pola Orde de 27 de decembro de 2002). A efectos dos alumnos que conforman a mostra desta Tese, esta é a lexislación vixente cando estaban escolarizados.

O Decreto 320/96, derrógase cando se publica o Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio.

O calendario de aplicación desta Lei foi o seguinte:

Curso 2006-2007. Extensión de los programas de diversificación curricular en ESO

Curso 2007-2008. Ordenación Académica: novas ensinanzas en 1º e 2º de Primaria e 1º e 3º de ESO e Avaliación, promoción e titulación na ESO segundo o establecido na LOE (art. 28 e 31).

Curso 2008-2009. Ordenación Académica: novas ensinanzas en 3º e 4º de Primaria; ° e

4º de ESO e 1º de Bacharelato e extensión xeral das avaliacións de diagnóstico en 4º de Primaria (10/11anos) e 2º de ESO (13/14 anos).

Programa de Cualificación Profesional Inicial (as CCAA poden adiantalo ó curso 2007/2008).

Curso 2009 – 2010. Ordenación Académica: novas ensinanzas de 5º e 6º de Primaria e 2º Bach.

Deste calendario de aplicación dedúcese que, no período que abarca esta tese, están vixentes a LOXSE e a LOE.

Referíndonos a estas dúas leis, os alumnos que non titulan nuns casos perden o dereito a seguir escolarizados, ben por ter cumpridos 18 anos, ben por esgotadas repeticións permitidas e noutros, si ben non perden o dereito a seguir escolarizados, abandonan o ensino básico cursado en réxime ordinario no momento que perciben a escolaridade como un fin (o único) en si mesma. Son alumnos que tiveron un baixo rendemento en relación as expectativas que a escola ten deles partindo de parámetros como a idade, a disposición na rede escolar e as pautas de cualificación aplicadas.

. Avaliación dos resultados

A avaliación é un dos elementos prescritos do currículo. Materialízase nas notas logo das probas correspondentes e da reunión do equipo de profesores que imparten clase a cada un dos alumnos. É nese momento no que se decide que medidas de atención a diversidade hai que aplicar en cada caso.

No marco da LOE, ordénase segundo a orde do 21 de decembro do 2007 (DOG.; 7/01/08), “A avaliación do proceso de aprendizaxe do alumno será continua, terá carácter formativo e orientador e será diferenciada segundo as distintas materias do currículo” (Art. 1).

Avaliarase por competencias, terá carácter formativo e orientador e servirá para detectar as dificultades no momento no que se producen para aplicar as medidas oportunas.

Haberá unha avaliación inicial que servirá para a toma de decisións relativas ao desenvolvemento do currículo e tres trimestrais. O alumno promociona con dúas materias suspensas e con tres se a xunta de avaliación así o considera.

Cando un alumno promocióne sen superar as materias levará estas pendentes e deberá seguir, no curso seguinte, un programa de recuperación que deberá elaborar o departamento correspondente.

O alumno poderá repetir dous cursos na ESO e só unha vez o mesmo curso agás cando a segunda repetición teña lugar no último curso da etapa, nese caso poderá prolongar a escolaridade ata os 19 anos. A repetición irá acompañada dun plan de recuperación das aprendizaxes non adquiridas.

En cada sesión de avaliación avaliaranse a adquisición dos obxectivos e o grao de consecución das competencias e faranse propostas de mellora para cada alumno e o grupo en conxunto. Tamén se deben avaliar os procesos de ensino-aprendizaxe.

. A atención a diversidade

Tódolos alumnos e todas no mesmo sistema educativo como, si todos xuntos conformaran unha pluralidade de diferenzas?

Para dar resposta a demanda de atender a diversidade de alumnado, propónse a opción pedagóxica, dentro da súa autonomía relativa, do uso dunha variedade de estratexias didácticas coma un currículo flexible para adaptarse ás necesidades do alumnado que, a nivel da organización concrétnanse en adaptacións dun currículo, agrupamentos específicos, etc. Como referente da avaliación e da organización das medidas de atención a diversidade, introdúcense as competencias básicas coas que se busca un alumno eficaz que integre as aprendizaxes, relacione os tipos de contidos e os utilice de maneira efectiva cando lle resulten necesarios en diferentes situacións e contextos.

. Delimitación e evolución histórica do termo “diversidade”

A atención a diversidade, cunha integración educativa (LOXSE) ou cunha inclusión educativa (LOE), é o eixe principal da lexislación na loita contra o fracaso escolar xa que no ensino básico están tódolos alumnos por obrigação pero non todos nas mesmas condicións.

As medidas de atención a diversidade son aquelas que o sistema escolar pon en práctica

para asegurar que a diversidade de alumnos adquira as competencias básicas imprescindibles que lle permitan vivir como cidadán.

Fronte ó panorama da LXE no que só unha pequena porcentaxe de alumnos superaba a criba académica e cursaba estudos de Bacharelato e un elevado número de alumnos abandonaba a escola sen titulación pasando a Formación Profesional onde se producían altas cotas de repetición e abandono, a LOXSE plantexa unha escola para todos que se traduciú na aula nunha diversidade de alumnos. Para atender esta diversidade propón a integración, por medio do emprego dunha variedade de estratexias didácticas, as adaptacións do currículo, e os apoios ós alumnos con dificultades. Así pensaba que os alumnos lograrían os obxectivos dos diferentes ciclos e etapas. A realidade foi outra: as aulas enchéronse dun alumnado heteroxéneo, con áreas suspensas, necesidades educativas especiais e repetidores que deberían ser atendidos con medidas de atención a diversidade. A maiores, o profesorado atopouse con problemas de disciplina, pouca ou nula colaboración dos pais, falta de materiais específicos e de medios económicos para conseguilos, moitos grupos nos que impartir docencia e falta de preparación. A LOE recolle o término “diversidade” dicindo que “debe adoptarse a atención a diversidade como principio fundamental” pero cambia o de integración polo de inclusión.

Pero a lei non cambia a formación do profesorado que esta en exercicio, nin as dinámicas dos centros e a inclusión non se acepta ben cando se traduce en que o profesor de apoio ten que entrar na aula na que se escolarizan alumnos de necesidades educativas especiais. O profesorado quere que se saquen da aula e seguir impartindo a mesma clase maxistral da época do BUP.

Hai moi poucos profesionais que comprenda a diferenza entre integración e inclusión e que, como consecuencia, cambien a metodoloxía das clases. Xeralmente, aplícanse medidas pouco eficaces de atención a cada un deles en función das súas necesidades que serven, só a nivel retórico, para recoñecer a diversidade. Pero, dado que é o sinal de identidade tanto da Loxse coma da LOE é polo que se inclúen aquí todas as referencias lexislativas que foron aparecendo no sistema educativo español. O proceso histórico seguido foi o seguinte:

A partires da 2ª Guerra Mundial, as sociedades socialdemócratas europeas idean a reforma dos sistemas educativos incidindo, basicamente, no tramo da educación secundaria a que consideran selectiva e excesivamente academicista. Como consecuencia xurde o modelo

compreensivo que democratizou a educación ao vinculala as necesidades sociais e facela cada vez mais universal ata convertela en obrigatoria.

En España, a escola comprensiva aparece ca Lei Xeral de Educación e a LOXSE (que a pesares de non recoller o término, ten un compoñente comprensivo) e a LOE tamén optan pola comprensibilidade para os niveis obrigatorios aínda que hai unha certa resistencia ou oposición en algúns sectores do profesorado mais inclinados a unha escola selectiva. Así, debido a procedencia universitaria dos mesmos e dado que non teñen practicamente ningunha formación adicional, o ensino está mais centrado en aspectos instrutivos e de transmisión de contidos.

Lundgren (1989, pp. 109-127) sinala que a ideoloxía xogou un papel importante na configuración dos sistemas educativos e, mais concretamente, na aparición da educación comprensiva que Clive Beck (1990, p. 17) define como que todos teñen o mesmo valor como seres humanos, amplas capacidades innatas e poden beneficiarse mais ou menos dunha educación similar.

O “principio de comprensibilidade” caracterízase por estas tres notas fundamentais:

En primeiro lugar, “ a non separación ou segregación dos alumnos en institucións separadas”, pois o ideal da “escola única” presentase como unha resposta o obxectivo de non segregar os estudantes.

En segundo lugar, “dos alumnos dunha mesma idade na institución respectiva e incluso na aula”. É o postulado das “clases heteroxéneas”, esixido polo principio de igualdade. “En virtude dese postulado, é social e pedagoxicamente oportuno reunir nunha mesma aula a alumnos de gran capacidade intelectual con alumnos de escasa capacidade, a alumnos de gran interese xunto a alumnos desinteresados, a alumnos socialmente adaptados xunto a alumnos socialmente problemáticos. En última instancia, o postulado leva a integrar nas aulas normais a alumnos con deficiencias físicas, psíquicas ou de carácter importantes (salvo casos extremos). Dahí que tamén o nome de ‘escolas integradas’ sea usado, as veces, nesta última acepción”.

A terceira nota fundamental do “principio de comprensibilidade” é impartir a todos os alumnos “un mesmo programa, unificado, de aprendizaxe”. A convicción é que todos os alumnos poden acadar determinados “obxectivos mínimos” de aprendizaxe ou o currículo básico. “Non é xa só a aspiración a una igualdade de oportunidades en educación, senón a aspiración a conseguir a igualdade de resultados”. Os organismos internacionais e, en particular

a UNESCO e a súa Conferencia Internacional de Educación, propagan esta concepción integrada ou comprensiva no ensino secundario.

Sevilla (2003, pp. 35-57) fai unha exposición clara da implantación da escola comprensiva e da substitución das formas de escolarización segregadas pola integración (todos e todos nos mesmos centros) polo menos ata os 15-16 anos nos novos sistemas educativos que se caracterizan por:

- Organizar o ensino secundario en dous tipos de centros: uns de orientación académica e outros de orientación mais pensada o mundo laboral.

- Toma forma a idea de ofertar a todo o alumnado un período escolar mais longo (15-16 anos) ó tempo que se lle ofertan as mesmas oportunidades porque se considera que os 10-11 anos é unha idade temperá para determinar a orientación académica futura.

- Modernizar os currículos e axustar os obxectivos e contidos a una sociedade e un mundo laboral que mudaran.

O principio de comprensibilidade, aceptado nos anos 70, sufriu cambios importantes na década seguinte cando en 1981 a mesma UNESCO pregunta os seus países membros polo cumprimento das recomendacións sobre a mesma. As respostas mostran un cambio no sentido de conceder mais importancia o chamado “principio de diversificación”.

En 1986, unha nova Resolución da Conferencia Internacional de Educación da UNESCO mostra o cambio de rumbo. A idea de “diversificación” aparece mais frecuentemente que a de “integración”, a pluralidade de obxectivos impónse sobre a unificación, e as expectativas de resultados diversos rompen o desexo de igualdade de resultados.

A expresión “atención a diversidade” consiste en ofrecer apoios, axudas e atencións pedagóxicas diferentes a cada alumno, partir das diferencias e aprobeitalas para o crecemento tanto persoal coma colectivo do individuo, pero sen abandonar o logro das aprendizaxes significativas consideradas indispensables polo seu valor intrínseco e porque sexan chave para poder participar activamente nas esferas da vida persoal e social. Escudero (2007).

Supón pensar nunha escola para todos, nunha escola que integre as diferencias e elimine as desigualdades, nunhas posibilidades sociais que non exclúan a ninguén e en dar a cada un o mais útil e beneficioso que lle permita avanzar no crecemento a partir do que é e dende onde se atope.

España, tamén se suma a educación comprensiva e así prolonga o ensino secundario ao tempo que o divide en dous niveles dos que o primeiro pasa a formar, xunto ca Primaria, o ensino obrigatorio.

No Dicionario da RAE o término diversidade ven definido por dúas acepcións: variedade, desemeallanza, diferenza. Abundancia, gran cantidade de cousas distintas.

Trasladamos isto a escola e o significado non varia. O alumno mostra variedade, desemeallanzas, diferenzas e polo tanto, a atención a esa diversidade entenderase como un modelo de ensino adaptado e personalizado. O uso deste término é relativamente moderno, derivado doutros que se foron matizando o longo dos anos.

Ata 1978, utilízase o término educación especial como expresión que abarca a todos os alumnos con déficit social, físico e psíquico. A atención a estes alumnos realizábase en centros especiais e, só en casos excepcionais, en centros ordinarios.

As causas condicionantes dunha educación especial podían ser:

1.- Deficiencias psíquicas e psico físicas:

- a) Deficiencias mentais: mongolismo e cretinismo.
- b) Neurose.
- c) Psicopatías.
- d) Deficiencias caracteriais
- e) Deficiencias da linguaxe.
- f) Autismo.

2.- Deficiencias físicas:

- a) Deficiencias sensoriais: deficiencias auditivas e visuais.
- b) Deficiencias motoras: parálise cerebral e espiña bífida.
- c) Deficiencias fisiolóxicas: hemiplexía, paraplexía, tetraplexía, hemofilia e outros.

Neste ano (1978) tres feitos producen un cambio de mentalidade:

-No Artg. 49 da Constitución recoñecese o dereito a integración. Os poderes públicos realizarán unha política de previsión, tratamento, rehabilitación e integración dos diminuídos físicos, sensoriais e psíquicos, ós que se lles prestará a atención especializada que requiran e terán un amparo especial para o uso dos dereitos que este título entrega a tódolos cidadáns.

-O Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) elabora un Plan Nacional de

Educación Especial, que toma como base os principios de normalización, integración e individualización do ensino.

-O informe Warnock Report (1978) cambia o concepto de Educación Especial polo de necesidades educativas especiais (NEE). A novidade deste concepto está en que pretende facer fincapé nos apoios e axudas que o alumno precisa mais que no carácter diferenciado da Educación Especial.

O uso do término necesidades educativas especiais subliña que a actuación habitual do profesorado debe ser a de adaptarse as necesidades do alumno.

Xa no Libro Branco da Reforma do Sistema Educativo, editado polo Ministerio de Educación en 1989 recollese que “dicir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiais (necesidades educativas especiais) é unha forma de dicir que para o logro dos fins da educación precisa dispor de determinadas axudas pedagóxicas ou de servizos”.

Pronto, o término necesidades educativas especiais empeza a ser criticado pola súa ambigüidade e comeza a utilizarse o de atención a diversidade que Castiello (1995, pp. 55-74) define como: “Esta expresión considera obxecto de atención, xa sexa a través de adaptacións de acceso ou adaptacións curriculares, todo tipo de problemática relacionada cas capacidades e habilidades cognitivas, cas súas estratexias e estilos de aprendizaxe, ca súa competencia curricular, co seu ambiente familiar, ou ca súa habilidade sensorial ou control de conduta”.

Actualmente, nos centros educativos séguese a utilizar o término de necesidades educativas especiais en referencia ós alumnos que necesitan apoios educativos específicos. Dende o punto de vista histórico, este término na súa concepción mais global (que non é o uso e concepción que actualmente facemos do término nos centros) foi clave para dar paso a idea que hoxe se ten da atención a diversidade.

A LOE cambia o concepto de integración, recollido na LOXSE, polos de “normalización e inclusión” como principios que dirixirán a atención ós alumnos que presenten necesidades educativas específicas de apoio educativo (dificultades específicas de aprendizaxe, altas capacidades, incorporación tardía). A atención a diversidade farase mediante un proceso inclusivo (modificalas características de escolarización da aula para que non se xere exclusión) que é distinto o de integrador (axudar o alumno para que se incorpore as características de escolarización da aula).

A escola inclusiva focalízase na resolución de problemas en colaboración, e céntrase nos principios da equidade, cooperación e solidariedade, fomentando a valoración das diferencias e entendendo a diferenza como unha oportunidade de enriquecemento mutuo para tódolos axentes da sociedade. É unha cuestión de dereitos humanos.

Representa unha educación eficaz para todos.

A educación inclusiva é definida por STAINBACK (2001: 18) como:

“o proceso polo que se ofrece a tódolos nenos, sen distinción da discapacidade, a raza ou calquera outra diferenza, a oportunidade para continuar sendo membro da clase ordinaria e para aprender dos seus compañeiros, e xuntamente con eles, dentro da aula”.

FEITO (2009: 17-18), afirmará que a escola inclusiva é a escola democrática o que supón como mínimo tres cousas: a) a educación obrigatoria debe organizarse de tal maneira que se creen as condicións que garanten o éxito escolar para todo o alumnado, b) a xente ha de saír da escola coa capacidade para preguntarse sobre o que lle rodea, para analizar con criterios propios a realidade, para ser alguén disposto a seguir aprendendo o longo de toda a súa vida e, c) a participación de profesores, alumnos e pais no control e xestión dos centros ha de ser unha realidade.

A modo de síntese diremos que unha educación inclusiva será aquela na que tódolos alumnos sexan aceptados, recoñecidos na súa singularidade, valorados e con posibilidades de participar na escola segundo as súas capacidades. Unha escola inclusiva é aquela que oferta a tódolos alumnos as oportunidades educativas e as axudas (curriculares, persoais, materiais) precisas para o pleno desenrolo académico e persoal. É a escola a encargada de ofertar ós individuos o escenario adecuado daí que o sistema educativo debe abordar, dende un enfoque institucional, a atención do alumnado, en relación coa educación básica e polo tanto obrigatoria, coas súas diversas características.

As situacións de orden individual ou social, tal e como recolle a LOE, que representan diferenzas que atender, dende un punto de vista organizativo, curricular, e en xeral global, derivan en síntese de:

a) Características xerais:

- Estilos cognitivos.
- Ritmos de aprendizaxe.

- Intereses e motivacións.

b) Diferenza de capacidades:

- Altas capacidades.

- Discapacidades (motoras, psíquicas, sensoriais, de personalidade).

c) Diferenzas sociais:

- Desenrolo en entornos sociais desfavorecidos.

- Pertenza a minorías étnicas ou culturais.

- Descoñecemento da lingua maioritaria ou vehicular do sistema.

- Itinerante

- Hospitalización e convalecencia.

. A atención a la diversidade na LOXSE e na LOE

No ámbito educativo, ca LOXSE comeza un período novo para a Educación Especial, a integración educativa, proceso social no que se implican aspectos educativos, políticos, morais, teóricos, prácticos e que xorden a partires do concepto de necesidades educativas especiais con informe Warnock Special Educational Needs, de 1978, para distanciarse do modelo médico baseado no diagnóstico de deficiencias e no concepto de discapacidade que substitúe o de deficiencia.

Concretamente, na LOXSE recóllese, no Art. 21, apart. 1. que “ co fin de acadar os obxectivos desta etapa, a organización da docencia atenderá a pluralidade de necesidades, aptitudes e intereses do alumnado”

No Capt. 5, art. 36. apart. 1, “O sistema educativo disporá dos recursos necesarios para que os alumnos con necesidades educativas especiais, temporais ou permanentes, poidan acadar, dentro do mesmo sistema, os obxectivos establecidos con carácter xeral para todos os alumnos” e no apart. 3, “A atención ó alumnado con necesidades educativas especiais guiarase polos principios de normalización e integración escolar”.

A integración representa un intento por cuestionar e rexeitar a segregación e o illamento no que se atopaban os alumnos nos centros de educación especial si ben, aínda que os alumnos se escolarizan en aulas regulares, constátase que podería non estar integrado e pasar bastante

tempo illado na aula de apoio ou estar na aula ordinaria pero actuando pouco cos compañeiros. En ámbolos dous casos o seu traballo diferenciase do desenrolado polo resto dos compañeiros e a coordinación entre o profesorado regular e o de apoio é escasa. A LOE recolle o termo “diversidade” dicindo que “debe adoptarse a atención a diversidade como principio fundamental e, cando tal diversidade o requira, adoptaranse as medidas organizativas e curriculares pertinentes, segundo o disposto na Lei”. Utiliza o término “necesidade específica de apoio educativo”. Contempla a atención ós alumnos deficitarios, por condicións persoais ou de historia escolar, altas capacidades intelectuais e incorporación tardía o sistema educativo.

No Art. 71, explícanse os principios que deben contemplalas administracións educativas para regular a atención ó alumnado con necesidades específicas de apoio educativo: Estas son:

- Dispor dos medios precisos para que todo o alumnado acade o máximo desenvolto persoal, intelectual, social e emocional, así como os obxectivos establecidos con carácter xeral na LOE.

- Asegurar os recursos precisos para que estes alumnos poidan acadalo máximo desenvolto posible das súas capacidades persoais e, en todo caso, os obxectivos establecidos con carácter xeral para todo o alumnado.

- Establecer, así mesmo, os procedementos e recursos precisos para detectalas necesidades educativas específicas dos alumnos ós que se refire o apartado anterior. A atención integral a este alumnado iniciárase dende o mesmo momento no que dita necesidade sexa identificada e guíaranse polos principios de normalización e inclusión.

- Asegurar a participación dos pais ou titores nas decisións que afecten a todo o referente a escolarización e o proceso educativo deste alumnado.

. Medidas de atención a diversidade en Galicia

Son aquelas medidas cás que se aborda a atención ós alumnos de necesidades específicas de apoio educativo. Forman parte do Proxecto Educativo do Centro. Algunhas están vixentes dende a LOXSE e outras introdúcense ca LOE que en Galicia se concretan no DECRETO 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación.

A continuación inclúese un cadro resumo no que aparecen recollidas a principais medidas de atención a diversidade.

Adaptacións curriculares que se aparten significativamente dos contidos e criterios de avaliación. Reforzo educativo.	Orde do 6 de outubro de 1995, (DOG do 7 de novembro do 1995).
Desdobramentos 1h/semana na área de Ciencias da Natureza e as materias de Física e Química, Bioloxía e Xeoloxía e da Lingua.	Orde do 1 de agosto de 1997, pola que se ditan instrucións para o desenvolvemento do Decreto 324/1996 polo que se aproba o Regulamento orgánico dos institutos de Educación Secundaria e se establece a súa organización e funcionamento (DOG do 02-09-97).
Agrupamentos flexibles Fragmentación dos cursos terceiro e cuarto de ESO. Flexibilización da idade de permanencia na etapa para o alumnado con NEE.	Orde do 27 de decembro de 2002 (DOG do 30 de xaneiro de 2003). Circular nº 9/1999.
Grupos de adquisición de Linguas. Grupos de adaptación da competencia curricular.	Orde do 20 de febreiro de 2004 (DOG do 26 de febreiro de 2004).
Enriquecemento do currículo para alumnos con altas capacidades. Flexibilización da idade de permanencia na etapa.	Orde do 28 de outubro de 1996 (DOG do 28 de novembro do 1996).
Desdobramentos en Linguas e Matemáticas. Reforzo educativo nas áreas instrumentais.	Orde do 6 de setembro do 2007 (DOG do 12 de setembro de 2007).
Materias optativas.	Decreto 133/2007, do 5 de xullo (DOG do 21 de agosto do 2007).
Programas de Diversificación Curricular (PDC)	Orde do 30 de xullo de 2007 (DOG do 21 de agosto de 2007)
PCPI	Orde do 31 de maio do 2008 (DOG do 23 de maio do 2008).
Atención a diversidade	Decreto 229/2011, do 7 de decembro , polo que se regula á atención a diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. DOG do 21 de decembro do 2011.

Tanto a LOXSE coma LOE clasifican estas medidas de atención a diversidade en organizativas e curriculares.

Medidas de tipo organizativo

Refírense á forma na que están estruturados os agrupamentos de alumnos para conseguir a atención á diversidade. Son estas:

Repetición

Na Comunidade Autónoma recóllese na Orde do 21 de decembro do 2007 (DOG.; 7-7-07), Artg. 6, punto 8 que di: “O alumnado que non promocióne permanecerá un ano máis no mesmo curso. Esta repetición irá acompañada dun plan de recuperación das aprendizaxes non adquiridas co fin de favorecer a adquisición das competencias básicas”.

A repetición é a medida de atención a diversidade mais empregada no sistema educativo español pero os seus resultados son moi cuestionados, mesmo a nivel internacional, tal e como se recolle nas recomendacións feitas pola OCDE no informe “ Equidad y calidad de la educación. Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja” publicado en febreiro do 2012 que contribuirán a previr o fracaso escolar e a evitalo abandono temperá. Concretamente na recomendación titulada “A eliminación da repetición de grado por custosa e ineficaz” na que rexeita esta medida por custosa e non melloralos resultados educativos.

Como estratexias para reducir esta práctica, o informe propón abordar as lagoas da aprendizaxe no ano lectivo, fixar un pase automático ou limitala repetición a materias con apoio especial así coma fomentala toma de conciencia co fin de cambialo apoio cultural a repetición. Para sustentar estas estratexias, indica, son precisas políticas de reforzo ós centros e ós ensinantes para que teñan a formación adecuada así coma levar a cabo políticas de información a sociedade sobre o custe e os efectos negativos nos estudantes e establecer obxectivos e incentivos para os centros.

Uns anos antes do informe da OCDE, concretamente en abril do 2009, o ISEI-IVEI do País Vasco publicou un traballo titulado “Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado” no que, ademais dunha descrición do panorama da repetición no ámbito internacional, nacional e autonómico, faise unha análise dos resultados en PISA, en TIMSS e outras avaliacións tanto nacionais coma autonómicas e analízanse os

resultados das opinións (alumnado de 2º de ESO, Xefaturas de Estudos) recollidas en cuestionarios de elaboración propia aplicados no País Vasco no Ensino Obrigatorio no curso 2007. As conclusións mais salientables son:

Uns índices de repetición baixos poden mostrar a capacidade do sistema para implementar as estratexias alternativas ou complementarias eficaces. A repetición de curso vai asociada xeralmente o fracaso académico do alumno/a, pero tamén o fracaso do sistema: o alumnado que non acada os resultados desexables pode volver a encontrarse na mesma situación que o levou ó fracaso.

A menor porcentaxe de repetición maior porcentaxe de titulación na ESO. Tanto xefaturas de estudos coma alumnado atribúen as causas da repetición de curso ós alumnos e, en menor medida, as condicións de aprendizaxe que o sistema educativo proporciona e o apoio familiar.

Segundo xefatura de estudos case en tódolos centros existen medidas para previr a repetición.

Ter información sobre os efectos da repetición non modifica os resultados que toma de maneira conxunta a xunta de avaliación.

A promoción automática de curso con apoios dentro e fora da aula considerase unha boa alternativa a pesares do alto consenso nas vantaxes da repetición”.(coincidente cunha das estratexias da OCDE).

Tanto o alumnado coma as Xefaturas de Estudos dos centros creen na eficacia da repetición de curso porque mellora o rendemento. O alumnado repetidor é o que menor utilidade lle concede.

O alumnado repetidor ten unha porcentaxe de aprobados nas catro materias básicas moi inferior o alumnado en situación de idoneidade.

Apoio

A continuación está o apoio impartido por un profesor especialista en dificultades de aprendizaxe que, maioritariamente, se imparte fora da aula ordinaria, ben en grupos moi reducidos -2 ou 3 alumnos- ben individualmente.

Na Orde do 27 de decembro do 2002 pola que se establecen as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado de ensino non universitario con necesidades educativas especiais, recóllese como deben ser as intervencións específicas a alumnos con necesidades educativas especiais:

As intervencións específicas que sexan precisas por parte dos profesores especialistas de pedagogía terapéutica ou de audición e linguaxe serán propostas e deseñadas polo departamento de orientación, do que forman parte, en colaboración co titor do grupo ó que pertence o alumno. Tales actuacións levaranse a cabo normalmente dentro da aula, xunto do resto do alumnado dese grupo, e só poderán levarse fóra dela en casos excepcionais que estean debidamente previstos nas adaptacións curriculares e durante un tempo que non excederá a terceira parte da xornada escolar. (“Artigo 19º.-Intervencións específicas.”).

Agrupamento específico

É unha medida de tipo organizativo aplicable ós alumnos que presentan un desfase elevado da competencia curricular e requiran unha atención especializada de carácter temporal consistentes en desdobramento transitorios.

PDC

Son medidas especiais de atención a diversidade de tipo metodolóxico e de organización do currículo que teñen como finalidade posibilitar que os alumnos/as poidan

acados obxectivos xerais da ESO e, en consecuencia, o título mediante unha metodoloxía e uns contidos adecuados as súas características e necesidades. Os alumnos teñen que ter 16 anos e non estar cursando o primeiro ciclo da ESO e haber recibido, previamente, medidas de atención a diversidade. Teñen unha duración de dous cursos académicos, aínda que se poden establecer programas de un ano de duración para aqueles alumnos que xa cursaran cuarto ou que repetiran terceiro sen superalo.

No que respecta a esta investigación, dende o curso 02-03 ó 07-08 inclusive están lexislados pola Orde do 19 de maio do 1997.

Os cursos 08-09 e 09-10 están lexislados pola Orde do 30 de xullo de 2007 pola que se regulan os programas de diversificación curricular na educación secundaria obrigatoria que entra en vigor no curso 08-09.

Segundo a LOXE a condicións para incorporarse a un PDC din que poderán incorporarse ós programas de diversificación curricular os alumnos e alumnas con mais de dezaseis anos ou que os cumpran no ano natural no que comeza o curso, que xa cursaran o primeiro ciclo da educación secundaria obrigatoria e recibiran medidas de atención a diversidade.

Segundo a LOE, as condicións para incorporarse a un PDC din:

Poderán incorporarse a estes programas as alumnas e os alumnos que se atopen nalgunha das seguintes situacións:

- a) Ter cursado o segundo curso da educación secundaria obrigatoria, non estar en condicións de promocionar ao curso seguinte e que repetisen xa unha vez na etapa.
- b) Tras cursar o terceiro curso, non estar en condicións de promocionar.
- c) Tras repetir o terceiro curso, non superalo.
- d) Ter cursado o cuarto curso da educación secundaria obrigatoria sen superalo e ter repetido xa unha vez na etapa. (ORDEN de 19 de mayo de 1997 por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la educación secundaria obligatoria. Artículo 3º, DOG, 6, xuño, 1997)

Os alumnos que cursan estes programas son alumnos que xa presentaron dificultades de aprendizaxe previas e, sen esta medida teñen grave risco de abandono sen titular.

Hai un acordo unánime de que esta é unha vía alternativa para lograla graduación na ESO pero unha vía na que se esixe menos, se ensina menos e, tamén, se aprende menos.

Ciclo adaptado

Medida dirixida a aqueles alumnos que pola súa conduta contraria ás normas impiden o normal desenvolvemento das clases.

Baixo a responsabilidade do profesorado realizan tarefas de aprendizaxes básicos.

PROA

O Plan PROA (Plan de Reforzo, Orientación e Apoio), foi promovido polo MEC e cofinanciado ó 50% polas Comunidades Autónomas. O Plan, que ten como obxectivo garantir atención ós colectivos con maior risco de exclusión social, concrétese nos Programas de Acompañamento Escolar en centros de Primaria e en centros de Secundaria, e o Programa de Apoio e Reforzo en Secundaria. Púxose en marcha no curso 2004-2005 e a partir do curso 2006-2007 participaron nel as 17 CCAA. e 2.500 centros.

Basease nos principios de calidade (orientada a obter os mellores resultados individuais e sociais) e equidade (para garantir a todos as mesmas oportunidades reais e compensar as desigualdades de partida).

Está dirixido a centros con unha proporción significativa de alumnos en desvantaxe educativa asociada a un entorno sociocultural: pertencer a familias de baixo nivel cultural ou economicamente desfavorecidas, escasos recursos educativos, minorías étnicas, inmigrantes de lingua materna igual ou distinta a do centro, etc.

Medidas de tipo curricular

Teñen como finalidade posibilitar o desenvolvemento do currículo de xeitos diferentes

en función das posibilidades e necesidades dos alumnos. Son estas:

Titoría

Ten como función prioritaria favorecer a integración dos alumnos na vida do centro, realizalo seguimento personalizado do proceso educativo e servir de unión entre o centro e as familias.

Optatividade

É unha medida ordinaria de atención a diversidade que posibilita que os centros poidan ofertar itinerarios formativos que lles dean resposta ás necesidades, motivacións e intereses do alumnado.

Como novidade, a LOE, permite unha atención directa os alumnos con dificultades o iniciala ESO:

O alumnado dos cursos primeiro e segundo que presente claras dificultades continuadas no proceso de aprendizaxe, en particular na área de lingua, poderá quedar exento de cursar a materia común de segunda lingua estranxeira. Neste caso recibirá reforzo educativo naqueles aspectos en que se detectasen as dificultades logo do informe pertinente da persoa titora da etapa ou curso anterior coa colaboración do Departamento de Orientación, no cal se fará explícito o motivo da medida adoptada”.Orde: 6.set,2007,2007 (DOG;12,set,2007).

Reforzo educativo

Definición e condicións

Medida ordinaria de atención a diversidade que afecta a elementos non prescriptivos do currículo, secuencia de contidos, as formas e instrumentos de avaliación, a organización da aula, ós agrupamentos de alumnos e a todo aquilo incluído dentro do ámbito da metodoloxía.

Non necesitan autorización para ser levados a cabo. Diríxense a aqueles alumnos que coa modificación de elementos non prescriptivos do currículo poden seguir o proceso ordinario de ensino/aprendizaxe. Elabóralo o profesor que imparte a área ou materia na que o alumno necesita a medida de reforzo, co coñecemento do titor e este comunicarllo ó equipo directivo e a familia do alumno e aplícase no contexto escolar ordinario polo profesor do alumno que imparte a área ou materia, coa colaboración, si é o caso, de outros profesionais, que no poderá substituír, en ningún caso, a figura do profesor.

Esta medida reflectirase no expediente académico e será un requisito previo para a participación nun PDC, tamén aparecerá correspondente informe a familia, pero non terá constancia en el libro de escolaridade. Aparece lexislado na Orde do 6 de decembro do 1995.

Capítulo II

As adaptacións do currículo na educación infantil e no ensino básico

Sección primeira

Medidas de reforzo educativo

Artigo 4º.-Definición e condicións.

1. O reforzo educativo é unha medida ordinaria de atención á diversidade que afecta a elementos non prescriptivos do currículo, é dicir, á secuencia de contidos, ás formas e instrumentos de avaliación, á organización da aula, ós agrupamentos de alumnos e a todo aquilo incluído dentro do ámbito da metodoloxía.

2. As medidas de reforzo educativo non suporán necesariamente medidas extraordinarias nin necesitarán de autorización para ser levadas a cabo, e realizaranse segundo se establece a continuación:

a) Estarán dirixidas a aqueles alumnos e alumnas que coa modificación de elementos non prescriptivos do currículo poden seguir o proceso ordinario de ensino-aprendizaxe.

b) Serán elaboradas polo profesor ou profesora que imparte a área ou materia na que o alumno necesita a medida de reforzo, co coñecemento do

titor ou titora. Este comunicarllo ó equipo directivo e á familia do alumno ou alumna.

c) O seu desenvolvemento levarase a cabo no contexto escolar ordinario e polo profesor ou profesora do alumno que imparte a área ou materia, coa colaboración, se é o caso, doutros profesionais. Esta colaboración non poderá substituír en ningún caso a actuación habitual do profesor.

3. As medidas de reforzo educativo reflectiranse no expediente académico do alumno como reforzo educativo. Faranse constar cun comentario no informe correspondente ás familias e non terán constancia no libro de escolaridade.

4. A constancia do reforzo educativo e a valoración da súa utilidade para o alumno obxecto de medidas de reforzo serán un requisito previo para a participación deste nun programa de diversificación curricular na Educación Secundaria Obrigatoria. (Orde do 6 de outubro do 1995).

ACIs

Medida de acceso ó currículo. Paralelamente ó apoio están as ACIs. Esta medida consiste na eliminación de contidos esenciais e/ou obxectivos xerais de etapa que se consideran básicos nas diferentes áreas, así coma os seus respectivos criterios de avaliación. Constitúen, polo tanto, unha medida de atención a la diversidade de carácter extraordinario.

Teñen como finalidade dar resposta as necesidades educativas do alumnado. Afecta a tódalas áreas que compoñen o currículo, preferentemente as instrumentais .

. Medidas paliativas que atenúan o abandono

PCPI

Intentando superar as limitacións dos PGS, os Programas de Cualificación Inicial (PCPI) teñen como obxectivos reducir as altas taxas de fracaso escolar e posibilitar a adquisición, por parte dos alumnos, dunha cualificación profesional de nivel que lles permita a

inserción social, educativa e laboral.

A súa finalidade pode resumirse en: previr o abandono escolar antes da finalización da escolaridade obrigatoria, ampliar competencias básicas que permitan continuar estudos: obtención da ESO e Proba de Acceso aos Ciclos de Grao Medio de FP e conseguir o nivel I de Cualificación Profesional (Operarios Auxiliares).

Implantáronse de maneira anticipada no curso 07-08 e que é xeral no curso 08-09 tal e como recolle o Real Decreto 806/2006 do calendario de aplicación da nova ordenación do sistema educativo establecido pola LOE.

Os PCPIs están regulados en Galicia pola Orde do 13 de xullo de 2011 pola que se regulan os programas de cualificación profesional inicial na Comunidade Autónoma de Galicia.

Nesta Orde recóllense as condicións que teñen que cumprilos alumnos para poder acceder a un PCPI e a duración dos mesmos, así coma as modalidades que pode ser tres:

A: Tódolos módulos cúrsanse nun mesmo Centro Educativo

B: Alternanse dous Centros Educativos impartindo os módulos Específicos e Formativos.

C: Mixtos: ademais dos Centros poden participar outras Corporacións.

Poden ser reincorporados aos Centros de ESO os alumnos con 15 anos que:

-Presenten falta de aproveitamento académico nos PCPI .

-Teñan faltas de asistencia inxustificadas que motiven baixa de oficio.

Estes PCPI son substituídos pola FP Básica (LOMCE) no curso 14-15 e, aínda que non implica ós alumnos que conforman a poboación obxecto de estudo desta tese, a continuación engádese unha táboa comparativa de ditos estudos. A Orde do 5 de agosto de 2014 regula aspectos específicos para a implantación das ensinanzas de formación profesional básica no curso académico 2014-2015 en Galicia.

	PCPI (Integrados na ESO)	FP Básica (Integrada na FP)
Duración	2 cursos	2 cursos
Acceso	<p>Idade: 16 – 19 anos cumpridos no ano de inicio do Programa.</p> <p>Excepcionalmente 15 anos e os seguintes requisitos:</p> <p>Ter cursado 2º de ESO</p> <p>Non estar en condicións de promocionar a 3º</p> <p>Ter repetido unha vez na Etapa Acordo dos país do menor.</p> <p>Compromiso de aproveitamento do Programa</p> <p>Compromiso de cursar os módulos voluntarios conducentes á obtención de Graduado en ESO.</p>	<p>a) Facer 15 ou 16 anos no ano de inicio do ciclo formativo.</p> <p>b) Ter cursado o terceiro curso de educación secundaria obrigatoria ou, excepcionalmente, ter cursado o segundo curso.</p> <p>c) Ser proposto/a polo equipo docente.</p> <p>Consentimento do pai, da nai ou dos/das titores/as legais do alumno ou da alumna, para cursar estas ensinanzas</p>
Ensinanzas	<p>1º Curso: Módulos Obrigatorios: módulos formativos + FCT</p> <p>2º Curso: Módulos conducentes á obtención da ESO (similares á ESA):</p> <p>ámbito social, comunicativo e científico-técnico.</p>	<p>a) Módulos asociados a unidades de competencia do Catálogo nacional de cualificacións profesionais.</p> <p>b) Módulos que garantirán a adquisición das competencias da aprendizaxe:</p> <p>b.1) Módulo de Comunicación e sociedade I, e módulo de Comunicación e sociedade II, nos cales se desenvolven as seguintes materias:</p> <p>Linguas galega/castelá e estranxeira.</p> <p>4ª) Ciencias sociais.</p> <p>b.2) Módulo de Ciencias aplicadas I e módulo de Ciencias aplicadas II, nos cales se desenvolven as seguintes materias:</p> <p>Matemáticas/Ciencias</p> <p>c) Módulo de formación en centros de traballo</p>
Título	Só superando o 2º curso se obtiña o título de Graduado en ESO	<p>-Nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales</p> <p>-Acceso directo a FP de Grao Medio</p> <p>-Efectos laborais = Graduado en ESO</p> <p>-Posibilidade de presentarse a revalida</p>

Unha das maiores limitacións dos PCPI é a escaseza de oferta de centros nos que os alumnos podían cursar os dous cursos e obter o título de Graduado en ESO. Ante este panorama, os alumnos só cursaban o 1º curso.

ESA

A Educación Secundaria da Persoas adultas está recollida na LOE e na Comunidade Autónoma de Galicia tamén se elaborou a lexislación correspondente:

Na Orde do 24 de xuño do 2008 pola que se regula a educación básica para as persoas adultas e se establece o seu currículo na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG; 23, xullo.2008) recóllese as características e condicións nas que se debe desenvolver a educación secundaria de adultos en Galicia.

Artigo 2º.-Organización xeral.

1. A educación básica para as persoas adultas organízase en dúas etapas. A primeira corresponde ás ensinanzas básicas iniciais e a segunda, ás ensinanzas conducentes á obtención do título de graduado en educación secundaria obrigatoria.
2. As ensinanzas básicas iniciais organízanse en dous niveis, I e II, o primeiro dirixido a adquirir as habilidades instrumentais básicas da lectoescritura e do cálculo matemático, e o segundo, á consolidación desas habilidades e á preparación para o acceso aos estudos de educación secundaria para persoas adultas.
3. As ensinanzas conducentes á obtención do título de graduado en educación secundaria obrigatoria constitúen a segunda etapa da formación básica para persoas adultas, que se organiza en dous niveis, I e II. Neles cúrsanse tres ámbitos de coñecementos, integrado cada un deles por catro módulos interdisciplinares.

Artigo 7º.-Organización.

1. O currículo da segunda etapa da educación básica para persoas adultas,

conducente á obtención do título de graduado en educación secundaria obrigatoria, estrutúrase en dous niveis, I e II, organizados de forma modular en tres ámbitos, e secuenciados de forma progresiva e integrada. Cada ámbito consta de catro módulos de contidos de carácter interdisciplinar, e cada módulo divídese en dous bloques de contidos.

Artigo 8º.-Duración e currículo.

1. Con carácter xeral, as ensinanzas conducentes á obtención do título de graduado en educación secundaria obrigatoria para persoas adultas cursaranse en dous anos académicos. Na modalidade presencial, o total de períodos lectivos destas ensinanzas non poderá ser, en ningún caso, inferior a 1.250.
2. Non obstante, considerando que as persoas adultas posúen coñecementos construídos nas súas experiencias persoais e académicas e que un proceso educativo axeitado debe respectar o estilo e o ritmo de aprendizaxe de cadaquén, a duración do proceso educativo das persoas adultas poderá flexibilizarse, segundo se establece nesta orde.
3. A cada un dos ámbitos de coñecemento sinalados no artigo anterior correspóndenlle catro módulos.
4. Os módulos estarán distribuídos cuatrimestralmente, correspondéndolle dous módulos ao primeiro nivel e os dous restantes ao segundo nivel.(Orde do 24 de xuño do 2008).

Título de ESO por libre

Probas para a obtención do Título de ESO por libre que están reguladas por estas disposicións:

Orde da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria do 19 de febreiro de 2009, pola que se regulan as probas para a obtención do título de graduado en educación secundaria obrigatoria para persoas maiores de dezoito anos (DOG do 4 de marzo) e cada ano

publícase unha resolución que convoca estas probas para as convocatorias de xuño e setembro. A última publicada é a do 15 de febreiro de 2008 (DOG do 10 de marzo).

Orde do 24 de xuño de 2008, pola que se regula a ensinanza básica para as persoas adultas e se establece o seu currículo na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 23 de xullo). Pódense presentar a estas probas todas as persoas que teñan cumpridos dezoito anos o día anterior á data na que se celebren as probas. As persoas que, con esa idade, estean matriculadas na educación secundaria obrigatoria (ESO) ou na educación secundaria para persoas adultas, deberán renunciar ao dereito de seren avaliadas por esa matrícula oficial se desexan presentarse ás probas. As probas celébranse nos meses de xuño e setembro, normalmente na primeira quincena deses meses.

Acceso a ciclo medio

Os alumnos que non obteñen o título da ESO poden entrar nun ciclo medio despois de superar unha proba de acceso que se celebra a finais de tódolos cursos. Está regulado na LOE e, en Galicia, no Decreto 114/2010, do 1 de xullo, polo que se establece a ordenación xeral da formación profesional do sistema educativo de Galicia.

Neste Decreto recóllese que:

Artigo 36º.-Acceso aos ciclos formativos.

1. Consonte o establecido no artigo 41º da Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación, poderá cursar a formación profesional de grao medio quen dispoña do título de graduado en educación secundaria obrigatoria, e poderá cursar a formación profesional de grao superior quen dispoña do título de bacharelato.

2. Quen non cumpra as condicións de titulación indicadas poderá tamén acceder aos ciclos formativos tras a superación dunha proba, que regulará, de acordo co establecido neste decreto, a consellería con competencias en materia de educación, ou con outros estudos declarados equivalentes para os efectos de acceso.(Decreto 114/2010).

. O Profesorado

O profesorado que imparte clases no ensino secundario responde a dous perfís profesionais: profesionais licenciados nas distintas disciplinas pertencentes o corpo A-1, cun curso de adaptación profesional (CAP) realizado o rematada licenciatura e despois de aprobar o correspondente proceso selectivo nunha oposición. Basicamente centrados na transmisión de coñecementos. Hai un orientador en cada centro, profesional especialista en psico pedagogía sen carga lectiva que desenrola labores de orientación académica e vocacional.

Profesorado pertencentes o corpo A-2 que impartían clases na antiga EXB e que pasan a Secundaria. Só poden impartir docencia no Primeiro Ciclo da ESO. A adscrición destes profesionais a secundaria tivo lugar no momento de entrar en vigor a LOXSE e continuou ca LOE aínda que xa non se ofertaron tódalas prazas nos concursos de traslados a este corpo de ensinante polo que o número de mestres varia dun IES a outro e vai descendendo porque non se cubren as xubilacións. Dentro deste corpo, destaca a figura do profesor de apoio e o profesor especialista en audición e linguaxe, especialidades que non existen no corpo de Secundaria. Estes especialistas desenrolan a súa actividade profesional cós alumnos de nee.

Os equipos de profesores, con un certo nivel de autonomía, deben organizar a aprendizaxe na aula, primeiro, ca LOXSE, elaborando os proxectos educativos de centro, os proxectos curriculares e as programacións adaptadas as peculiaridades e necesidades concretas do alumnado. Esta programación cambiouse cá LOE. Agora deben elaborar as programacións didácticas de aula.

. Métodos

Nas clases de corte tradicional, que son a maioría a pesares de que os grupos son heteroxéneos, o profesor dita a súa clase axudado polos libros de texto, contesta as dubidas dos alumnos, estimula a súa participación con preguntas e encarga traballos, tarefas e proxectos a realizar fora da aula, xa de xeito individual ou en grupo. O alumno, pola súa parte, toma notas e reflexiona sobre o que o profesor expón, empregando audiovisuais, acetatos, vídeos, etc., que fan que o ditado da clase se enriqueza e se volva mais interesante e atractivo.

Neste modelo refórzase o esquema no que o profesor se constitúe no eixe do proceso de ensino aprendizaxe. A adquisición do coñecemento é o obxectivo principal do proceso de ensino e de aprendizaxe e a exposición do profesor ocupa un lugar preponderante. Conta cun grao relativo de autonomía que le permite decidir como deberá aprender o alumno, que materiais empregar e como avalialo mentres que o estudante participa só na execución das actividades seleccionadas polo profesor, dependendo así de decisións que se toman de maneira externa a el.

O coñecemento a adquirir está recollido nos currículos oficiais en forma de obxectivos que todo alumno debe acadar para titular. É a garantía. Este coñecemento adquirese na escola, na familia e no entorno e é un continuo no que cada novo saber se incardina nos anteriores. O alumno que nun momento determinado perde ese continuo xa é moi difícil que o volva a retomar xa que precisaría un itinerario personalizado que o centro non lle pode ofrecer por falta, case sempre, de medios persoais e a familia tampouco por falta de medios materiais (diñeiro para pagarlle a unha profesional que desenrolara con el ese itinerario) e persoais (algún membro da familia que desenrolara con el ese itinerario). A falta de ese itinerario fai que este presente na aula pero que non poida participar có que alí se fai ou que poida participar só de xeito puntual e se, ademais, viven nun contexto cultural pouco motivador, non chegan a desenrolar o gusto polo saber.

. Materiais

No referente o tema dos materiais seguen en primeiro lugar os libros de texto seguidos das novas tecnoloxías; informática, internet, aulas virtuais, etc.

A novidade ven dada pola gratuidade dos libros de texto que se implantou, a nivel autonómico, polos anos 2003, 2004 e que, en cursos sucesivos, sufriu modificacións. A día de hoxe esta gratuidade está vinculada a renda das familias.

As editoriais semella que son as encargadas de facer as programacións e tamén foron as encargadas de facer a reforma no sistema educativo español pola prioridade que teñen dentro dos materiais escolares.

. Horarios

O horario lectivo de permanencia nos centros é de 32 períodos semanais en sesións de 50 minutos, tódolos días en horario de mañá e unha tarde.

. Autonomía de funcionamento

Explicada dende unha posición pedagóxica deféndese porque o proceso educativo precisa dunha aproximación personalizada a cada alumno aínda que na práctica diaria de clase vese coartada ben por falta de recursos, ben porque non se aproveiten axeitadamente ou ben porque os recursos dos que se dispón non sexas os adecuados. Con ela perséguese a mellora da calidade educativa. Concrétase nos distintos documentos dende o PEC ata a programación de aula.

Esta autonomía aparece recollida na lexislación correspondente dende a Constitución de 1978 ca que comezou a descentralización política que afectou sensiblemente a educación xa que as CCAA pasaron a desenvolver a normativa básica aprobada polo Estado.

Tanto o novo Estatuto Autonómico, coma a lei Orgánica 1/1990, de 3 de outubro, de

Ordenación Xeral do Sistema Educativo fomentaron a autonomía pedagóxica e organizativa dos centros (art. 57.4). Así mesmo recoñecíanselles a autonomía na xestión económica de acordo cás previsións legais.

Dende a LOXSE, e tódalas leis educativas posteriores, recóllese que o currículo impartido nos centros docentes debe concretarse e adaptarse a cada grupo de alumnos.

Na LOE 2/2006 de 3 de maio recóllese que os centros deben elaborar o PEC no que se incluírán valores, obxectivos e as prioridades de actuación do centro, incorporando a concreción dos currículos establecidos polas administracións educativas que, segundo a Lei, corresponde fixar e aprobar ó claustro, así como o tratamento transversal que se pretenda adxudicar a determinados aspectos do mesmo. O obxectivo é que este documento se axuste as peculiaridades e necesidades do alumnado concreto que se escolariza en cada centro.

Es síntese, o PEC debe integrar: a concreción do currículo, a atención a diversidade, a acción tutorial e o plan de convivencia. Será aprobado polo Consello Escolar.

Todos estes plans deben plasmarse, a comezo de cada curso, no Plan Xeral Anual (PXA) que recollerá o desenvolvemento que, de cada un deles, se pretende levar a cabo cada curso.

Hai tamén unha autonomía económica dentro dos recursos asignados a cada centro en función dos alumnos matriculados, aínda que os recursos os distribúe a administración tendo como criterio o número de alumnos. Esta asignación pódese ver incrementada polos proxectos de centro elaborados en resposta a cada convocatoria da Administración Educativa: PLAMBE, PROA, ABALAR, etc.

. Aspectos relevantes dos procedementos do ensino-aprendizaxe

Principios básicos da aprendizaxe

Segundo se recolle nun dos distintos manuais, citado na bibliografía, e sen ánimo de ser exhaustivos, pasamos a formular de maneira xeral, unha síntese dos principios básicos da aprendizaxe escolar:

1 . - Aprender é un acto persoal evolutivo (cada quen constrúe o seu coñecemento a partires das súas experiencias) pero facilítase na interacción con outros.

É imprescindible saber como (telas técnicas e a experiencia), poder (ter capacidade e información) e querer (estar motivado).

Coñecelas regras, o que se espera que aprendamos (obxectivos, tarefas, avaliación).

Os alumnos precisan vocabulario e adquireno memorizando, lendo e aplicando.

Os alumnos aprenden (crean coñecemento) facendo (aplicando coñecemento).

Aprendizaxe colaborativo, relaciónanse, intercambian ideas, experiencias, debaten. (Freire, Stenhouse, Piaget, Decroly, Freinet, Dewey).

2 . - Queren aprender. Teñen unha actitude positiva.

Teñen motivación, implicación, interese, atención sostida no tempo, aceptan retos, son constantes. (Montesory, Decroly, Freinet, Piaget).

Incrementan a autonomía de aprendizaxe, a iniciativa, a responsabilidade e a autoavaliación (Dewey, Freinet, Paget).

3 . - Poder aprender (obxectivo posible)

Técnicas instrumentais básicas: ler, escribir, expresarse/comunicar, manexo das TIC.

Auto estima/auto confianza: auto coñecemento, saber que sabes e podes aprender (Freinet, Freire, Pestalozzi).

Ter recursos didácticos variados, fontes de información, entorno de traballo sen distraccións (Montesori, Freinet).

Poder relacionar o novo có saber previo: dispoñer de organizadores previos, de exemplos, ir do coñecido a o descoñecido (Dewey, Decroly, Ausubel, Piaget).

Titoría, reforzo académico, “zona de desenrolo próximo”, apoio afectivo (pais, profesores) (Dewey, Decroly, Ausubel, Piaget).

4 . - Saber aprender

Técnicas de estudo (planifico, subliño, fago esquemas) e sei como aprendo.

Técnicas de estudo

Son unha serie de estratexias, procedementos e métodos que se poñen en práctica para adquirir aprendizaxe, axudando a facilitar o proceso de memorización e estudo para melloralo

rendemento académico. Na rede atópanse distintas páxinas web que recollen un resumo das mesmas. Hai varias e cada estudante debe adoptar aquelas que mellor resultado lle proporcionen en cada materia. No currículo escolar, non se aprenden de xeito explícito xa que non hai ningunha área específica das mesmas polo que sempre dependen do voluntarismo de determinados profesores.

Pensamento crítico, auto-reflexión, facerse preguntas continuamente.

Imaxinación, creatividade

Investigar, aprender dos erros, observar, ter curiosidade, facerse preguntas.

Funcionalidade: transferir, aplicar o aprendido a novas situacións, xeneralizar, vela utilidade do aprendido (Stenhouse, Freinet).

Ademais:

As aprendizaxes que non se usan, tenden a extinguirse.

Memorízase mellor o que interesa, o que se considera importante.

A aprendizaxe é mais duradeira se hai implicación emocional.

Apréndese facendo e repetindo as accións.

Apréndese mellor seguindo a secuencia lóxica de ir do todo as partes, do sinxelo ó complexo, do concreto ó abstracto.

Hai unha resistencia ó cambio nas pautas de conduta.

Hai distintos estilos de aprendizaxe e cada persoa ten o seu.

Alfabetizacións múltiples

En pleno século XXI xa non é suficiente con dominar as técnicas instrumentais básicas, ler, escribir e calcular, fundamentais na coñecida alfabetización tradicional que si ben eran suficientes no pasado, hoxe, cá aparición das novas tecnoloxías, resultan insuficientes polo que se fai necesario ter competencias de acceso á gran diversidade de alternativas de medios que existen, así como ós contidos que nos chegan de distintas fontes culturais e institucionais. Este coñecemento foi definido no Consello, do 26 de novembro de 2012, da UE como “alfabetizacións múltiples”.

Nas conclusións de dito Consello, a UE fai a seguinte definición dos tipos de

alfabetización:

Alfabetización básica: é o “coñecemento das letras, palabras e estruturas textuais necesario para ler e escribir a un nivel que permita a confianza en si mesmo e a motivación para un desenrolo adicional”.

Alfabetización funcional: é “a capacidade de ler e escribir a un nivel que permita desenrolarse e desenvolverse na sociedade, na casa, na escola e no traballo”.

Alfabetización múltiple: é a “capacidade de empregar a lectura e a escritura para producir, comprender, interpretar, utilizar e valorar criticamente a información escrita, incluídos texto e imaxes, escritos, impresos ou en versión electrónica. É básica para a participación dixital e para optar a opcións con coñecemento de causa en materias de sanidade, finanzas, etc.

Despois de facer unha análise da realidade nos distintos países, sinala a conveniencia de que toda a sociedade e en especial a escolar deben aumentar a eficacia das medidas adoptadas có obxecto de melloral a alfabetización de nenos e adultos , sobre todos aqueles procedentes de contextos sociais e económicos desfavorecidos.

Polo que invita ós estados membros a “establecer plantexamentos para mellorar a alfabetización múltiple en tódolos membros da sociedade facendo fincapé na escolar”.

Todo o anterior, ademais tendo que en conta que as tecnoloxías da información cambiaron por completo o panorama dos espazos pechados da escola – profesor, materia-grupo-horario-aula- xa que o alumno pode acceder por múltiples vías o coñecemento.

Lese e escríbese mais que nunca, pero en distintos soportes, en distintos contextos e en distintas linguaxes posto que a lectura e a escritura son cada vez mais multimedia. As competencias comunicativas que requiren estes novos entornos requiren da adptación de competencias tradicionais coma a análise crítico da información, pero tamén a súa combinación có exercicio de novas destrezas que se están desenrolando no uso das TIC en rede, entre elas por exemplo o traballo en equipo e as destrezas multitarea. O nosos mozos están experimentando de xeito natural o que supón relacionarse na Rede a través do uso intensivo de dispositivos dixitais e de aplicacións web: telefonía móbil, redes sociais. Mensaxería instantánea, fotologs,

vídeos online, etc. Pero, esa aprendizaxe informal non é garantía dunha alfabetización suficiente para desenvolverse coma cidadáns, consumidores e produtores de coñecemento na Sociedade da Información. Tiscar Lara, (2009, p. 3)

Na liña das alfabetizacións múltiples xorde a materia de Proxecto Interdisciplinar que a LOE programa para 1º de ESO.

En Galicia, as políticas de apoio e potenciación das bibliotecas escolares tamén tentan dar resposta a necesidade de contar nos centros cun espazo que concentre e organice toda unha serie de materiais para uso da comunidade educativa así coma a formación de equipos de profesores que, de xeito coordinado, fomenten, apoie e impulsen a alfabetización múltiple.

CAPÍTULO TERCEIRO: FUNDAMENTACIÓN METODOLÓXICA

6 . - Obxectivos xerais e específicos da investigación

Obxectivos xerais

1 . - Verificar a existencia de alumnos que abandona o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título de Graduado en ESO en centros de ensino público situados en catro paisaxes xeográficas humanizadas constatando as súas dimensións.

2 . - Identificar e analizar as características dos contextos (espazo xeográfico, sociocultural e escolar), nos que habita e constrúe a súa identidade o alumno que abandona o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título de Graduado en ESO en Galicia que determinan, tanto o perfil, coma as traxectorias escolares.

3 . - Determinar a interrelación entre as características de cada perfil intentando unha aproximación a unha posible traxectoria-tipo do abandono sen título de graduado.

4 . - Determinar en que medida os perfís e as traxectorias escolares se organizan de maneira diferente en función de cada paisaxe xeográfica humanizada.

Obxectivos específicos

1 . - Localizar ós alumnos, que abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título de Graduado en ESO, analizando as listas de matrícula de cada curso.

2 . - Calcular os índices de fracaso de cada centro cós datos obtidos das listas de matrícula tendo en conta que cada IES é un ecosistema que segue pautas propias xa que conta cunha certa autonomía relativa.

3 . - Establecer categorías e analizar a información extraída dos expedientes académicos completada con entrevistas semi estruturadas a alumnos e orientadores.

4 . - Determinar as características relevantes do perfil do alumno que abandona en cada contexto e a súa interrelación.

5 . - Determinar, a partir da análise comparativa das características que configuran o perfil do alumno que abandona, se as traxectorias individuais tenden a organizarse de maneira diferente en función das paisaxes humanizadas nas que se sitúan.

7 . - Supostos (hipótese) dos que se parte

1 . - Agárdase poder demostrar que as características dos contextos (espazo xeográfico, sociocultural e escolar) nos que habita e constrúe a súa identidade o alumno que abandona o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título de Graduado en ESO en Galicia permiten determinar tanto o perfil de cada un, coma as traxectorias escolares individuais.

2 . - Agárdase poder demostrar que tanto o perfil característico do alumno coma as traxectorias escolares individuais se organizan de maneira diferente en función de cada paisaxe xeográfica humanizada.

8 . - Tipo de investigación

Propónse unha investigación a partir da selección dunha mostra de catro centros de ensino secundario de Galicia de acordo co criterio da paisaxe xeográfica humanizada na que se sitúan, considerada como aspecto característico e expresión visible do contexto do espazo xeográfico, na que o obxecto de estudo é o posible fracaso escolar.

A realidade do alumno que abandona o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen o título de Graduado en ESO está configurada por multitude de elementos, procesos, actitudes e sentimentos formando unha totalidade coherente e organizada con forte interacción entre si.

Constitúe un sistema complexo polo alto número de variables que entran en xogo e a súa análise e comprensión requiren da captación da estrutura interna que caracteriza dita realidade, polo que o seu estudo debe abordarse dende un enfoque estrutural xa que, como sostén o Prof. Vara, (2014) en prensa:

O sistema escolar só se pode explicar na relación dinámica establecida có resto dos sistemas sociais o mesmo tempo que có todo social, que é histórico e que entraña unha orientación determinada da vida pola que se distinguen, mais ou menos, uns sistemas de outros. Esta perspectiva estrutural leva a soste que os feitos da sociedade (coma os feitos educativos) non son realidades illadas, senón que están configuradas en sistemas que cobran sentido na relación dinámica establecida entre eles.

O paradigma adoptado é o ecolóxico que prima o estudo da conducta escolar e social subliñando a interacción entre individuo e ambiente. Dado que o alumno que abandona o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen o título de Graduado en ESO desenrola a súa actividade nos contextos do espazo xeográfico, institucional e organizativo e sociocultural nos que se integra, fai preciso abordar o estudo destes tres contextos xa que a investigación non debe deformar, distorsionar ou perturbala verdadeira realidade na que se produce o fracaso escolar como obxecto de estudo e tampouco se deben illar os datos do seu contorno natural, o que obriga a unha recollida dos mesmos, o mais completa posible.

Da rede de relacións que se estableza entre as distintas categorías emerxerá un posible patrón estrutural do fracaso escolar. Cada categoría corresponderase cun trazo do perfil do alumno que fracasa.

9 . - A poboación estudada: Criterios de selección

Partindo do número total de centros de ensino secundario da Comunidade Autónoma de Galicia, elíxese unha mostra representativa dos mesmos definida mediante os seguintes

criterios de inclusión:

-IES da provincia da Coruña por un criterio pragmático de proximidade ó investigador e, dentro destes,

-IES situados en catro tipos de paisaxes xeográficas humanizadas (rurais ou agrícolas, emprazadas no interior e na costa, e urbanas, emprazadas na cidade e na zona suburbana) que hai no espazo xeográfico galego. Así elíxense os seguintes centros:

IES-1 (ESO e Bacharelato) situado nunha paisaxe urbana.

IES-2 (ESO e Bacharelato) situado nunha paisaxe suburbana.

IES-3 (ESO e Bacharelato) situado nunha paisaxe rural de interior

IES-4 (ESO) situado nunha paisaxe rural de costa.

Nestes centros localízanse en total 511 expedientes de 511 alumnos, poboación total de tódolos alumnos que abandona o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título de Graduado en ESO, que constitúe o grupo a estudar e ao que nos referiremos como “poboación”.

10 . - Confidencialidade e anonimato de datos

Tendo en conta o tipo de datos e de suxeitos cós que traballa, faise preciso adquirir un compromiso de confidencialidade e anonimato de datos para o que se idea a seguinte identificación dos centros:

Urbano, IES-1,

Suburbano. IES-2

Rural de interior, IES-3

Rural de costa, IES-4

Os alumnos identifícanse así: IES-3, alumno: 2,(02-03) (Significa alumno nº 2 do curso 02-03 que abandona se título no IES nº 3 (rural de interior).

11 . - Temporalización

O estudo abrangue os cursos: 02-03, 03-04, 04-05, 05-06, 06-07, 07-08, 08-09 e 09-10.

A elección deste período esta determinada porque o curso 09-10 é no que iniciou a investigación e a partir deses datos considerouse un número de anos que lle deran validez e fiabilidade. Considerouse que 8 cursos era un número suficiente e, contando para atrás, determináronse os 8 cursos do estudo. É preciso ter en conta o cambio de lexislación a LOXSE pola LOE no 2006.

12 . - Os contextos a estudar en cada centro

Considerando que a investigación se aborda dende a perspectiva do paradigma ecolóxico, faise preciso o estudo dos contextos do espazo xeográfico, socio-cultural e escolar nos que se integra e desenvolve o alumno que abandona o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título de Graduado en ESO en cada centro.

12 . 1 . - O contexto do espazo xeográfico

A investigación desta tese céntrase nas paisaxes xeográficas humanizadas galegas rurais de interior e de costa e urbano facendo, neste último caso, unha distinción entre o territorio urbano e o suburbano como aquel que rodea a cidade e comparte partes das súas sinais de identidade.

Para a definición deste contexto utilízanse os seguintes criterios:

1- Tipo de paisaxe xeográfica humanizada: urbana, suburbana, rural de interior e rural de costa.

Cada unha das paisaxes defínese a partir de:

-medio físico: cidade, suburbano, rural de interior, rural de costa

-poboación: densidade de poboación, dispersa, concentrada, etc.

-economía: determina o estilo de vida das familias e configura o posible campo laboral do alumno.

-transportes: comunican có mundo, traen noticias, posibilitan o acceso a centros educativos, de traballo, etc.

-oferta educativa: distribución no espazo xeográfico, número de centros e tipo, etc

-oferta cultural: incluído o acceso as novas tecnoloxías, indicativo das posibilidades culturais dos alumnos fora da familia e do centro educativo.

-lugar de procedencia da poboación, que aínda que non é unha característica da paisaxe xeográfica, resulta de interese pola influencia na construción da identidade do alumno.

12 . 2 . - O contexto socio-cultural

O contexto socio-cultural no que viven os alumnos queda definido a partires dos seguintes criterios:

1 - Profesións e estudos de pais e nais.

2 - Ámbitos familiares

a - Pais e outros membros da familia cós que vive o alumno.

b - Actitude da familia fronte ó estudo: Pais permisivos/autoritarios e valoración que fan do título de graduado.

c - -Medios materiais dispoñibles.

d - Axudas có traballo académico individual. Hábitos de estudo e lector.

e -Tempo libre.

f - Explicación que fai o alumno do momento de inicio e do seu propio fracaso.

g- As aspiracións futuras.

3 - Distribución por xénero, na medida na que a atención a fillos e fillas varia dunha sociedade urbana a unha sociedade rural.

12 . 3 . - O contexto escolar

Formado por todo aquilo que rodea e fai posible o proceso do ensino- aprendizaxe.

Concrétase no centro escolar, edificio físico no que se desenrolan a maior parte das actividades conducentes o fin sinalado anteriormente.

Nesta tese cinguirémonos os centros de secundaria que é onde se escolarizan os alumnos obxecto de estudo. No referente ós mesmos, en Galicia, o Ensino Secundario Obrigatorio (ESO) pódese cursar en centros públicos, concertados e/ou centros privados. Suman en total 519. Destes, 324 son de titularidade pública e, segundo as etapas educativas que escolarizan, agrúpanse en IES só de ensino secundario obrigatorio, IES de ensino secundario obrigatorio e post obrigatorio e CPI que escolarizan alumnos de ensino primario e ensino secundario obrigatorio.

Hai 255 Institutos de Ensino Secundario Públicos distribuídos entre as catro provincias: A Coruña, 101, Lugo, 40, Ourense, 28 e Pontevedra 86 que escolarizan tanto ensino obrigatorio coma postobrigatorio.

Nos CPIs impártese primaria e ESO. Hai 69 en toda Galicia distribuídos do seguinte xeito: 30 na Coruña, 12 en Lugo, 9 en Ourense e 18 en Pontevedra.

Elíxense catro IES, tres de ensino obrigatorio e post - obrigatorio e un de ensino obrigatorio. A estes centros chegan os alumnos do centro de primaria adscrito segundo a distribución realizada polas administracións educativas, despois de cursar dita etapa.

Este contexto a partires dos seguintes criterios referidos a cada centro:

1 – Características do centro: ubicación, ensinanzas que oferta, servizos complementarios, etc.

2 – Resultados académicos:

a – Inicio da ESO: traxectoria e procedencia escolar previa.

b – Percorrido pola ESO:medidas de atención a diversidade.

c – Desenlace da ESO: Nivel, idade, duración e tipo de abandono.

d – Despois da ESO: itinerarios e traxectorias individuais.

e – As dimensións: taxa bruta, neta e fracaso directo

13 . - Fontes e procedementos de recollida de datos

Para a recollida de datos empréganse diferentes fontes que aportarán os datos precisos. Estas fontes son: listas de matrícula, expedientes académicos e entrevistas semiestruturadas ós alumnos que cursan PCPI no curso 09-10 nos catro centros e dous do IES-4 que xa tiñan abandonado o ensino en cursos anteriores e orientadores.

1 . - Listas de matrícula de cada nivel en cada curso incluídos o anterior, 01-02 e o posterior, 10-11 ó período da investigación para a localización dos alumnos que deixan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen o título de Graduado en ESO.

Como primeiro paso, contacto telefonicamente có director de cada IES ó que lle expoño o meu proxecto e concerto unha entrevista con el no centro no que me presento no día acordado. Despois das presentacións pertinentes móstrolle a carta de presentación previamente elaborada polo director desta tese e volvo a expoñer a investigación que pretendo desenrolar e os arquivos ós que preciso acceder.

O director, persoa autorizada para acceder, extrae do XADE ³ as listas de “Datos xerais excel” nas que aparecen os alumnos matriculados en cada curso obxecto de estudo e entrégame unha copia en papel.

Unha vez que dispoño das listas de cada curso rastrexo ós alumnos que cumpren 15 ou mais e comprobo se están matriculados no curso seguinte. De non estar anoto os datos para a revisión do expediente correspondente.

Identificados os alumnos procedo a buscar e revisar, nos arquivos do centro, os expedientes de cada un e ó vaciado de datos. Esta recollida supón, como mínimo, oito viaxes a cada centro, viaxes que teño que realizar nos períodos que me deixa libre o desempeño do meu propio traballo xa que a investigación fágoa paralelamente o desenrolo do traballo habitual.

Reviso arredor de 550 expedientes aínda que non todos abandonaron xa que algúns

³. O XADE é unha aplicación de xestión administrativa da educación para as ensinanzas de nivel non universitario en entorno web.

trasládanse de centro e outros repiten curso motivo polo que non aparecen nas listas do curso seguinte. Desta análise obteño datos relativos a:

- Total de alumnos matriculados por nivel en cada curso e en cada centro e relación dos que se van sen titular.

- Idade de tódolos alumnos matriculados por nivel en cada curso e en cada centro que nos permite calcular a idoneidade ó inicio de cada curso e o nivel educativo no que se produce o atasco dos repetidores.

2 . - Expedientes académicos de cada un dos alumnos da mostra localizados a partires das listas de matrícula.

Os expedientes académicos dos alumnos están arquivados nas secretarías dos IES. Cada expediente debería conter, ademais da ficha de datos xerais, o informe final de primaria enviado polo centro de referencia, os informes finais de cada nivel elaborados polos titores e calquera outro tipo de informe elaborado o longo da escolaridade do alumno como informes de orientación, expedientes disciplinarios, informe de apoio, entrevistas con pais.

Aínda que a lexislación é a mesma para tódolos centros e, por tanto, tódolos expedientes conteñen a mesma documentación, a información recollida en cada un non ten o mesmo nivel de datos da evolución académica. Este feito recóllese no estudo de cada centro.

Unha vez localizados os expedientes dos alumnos obxecto de estudo, efectúase a recollida dos datos nunha ficha-tipo elaborada con este fin que facilita o traballo posterior de tabulación. Anexo I.

Recóllense datos de 511 expedientes de alumnos que deixan o ensino básico cursado no réxime ordinario sen título de Graduado en ESO nos catro IES.

A continuación procédese a elaboración dos datos para o que se organizan nunha folla excell por curso e dentro de cada curso por orde alfabético tal e como se recollen das listas de matrícula.

O datos así organizados analízanse por medio de: reconto de casos e tratamento estadístico e gráfico dos mesmos

3 . - Entrevistas semiestruturadas a alumnos en cada un dos centros.

Para completala información que aportan os expedientes académicos estudados, proxéctanse unha serie de entrevistas semiestruturadas a alumnos da poboación co fin de

completalos datos obtidos na revisión dos expedientes académicos. Os datos a recoller son: membros da unidade familiar, estudos dos pais e intereses destes polos estudos do fillo, equipamentos do fogar: habitación propia, libros, ordenador, internet, como foi a escolarización: EI, Primaria, ESO, os hábitos de estudos, o uso do tempo libre: amigos, videoxogos, tv e o fracaso escolar: como o viven tanto eles coma os pais, que valoración fan do título e as perspectivas de futuro.

Previamente tense elaborado un guión secuenciado que sirva de guía (Anexo III) aínda que como a entrevista se realiza de xeito oral, dáselle a oportunidade de que o alumno matice as respostas ou introduza outros temas colaterais, faga observacións, etc. O guión serve para centrar os temas. Nun primeiro momento organízase a recollida de datos por medio dunha gravadora.

A metodoloxía seguida é a seguinte: axudados por profesores dos distintos IES búscanse estes ex-alumnos e contactase con algún deles pero non son receptivos a facer a entrevista. O IES é para eles un mal recordo e non queren expoñer publicamente ese fracaso. Nin cunha persoa coñecida como eran os profesores que me acompañaban. Só houbo dúas excepcións: dous alumnos do IES-2 que eu coñecía persoalmente dos que un titulou na ESA e o outro entrou no mundo laboral e xa abandonou os estudos definitivamente.

Fracasado este primeiro intento considerase a posibilidade de entrevistar ós alumnos que estaban a cursar o PCPI por tratarse de alumnos que estaban no centro, o acceso a eles era moi doado e, ademais tiñan contacto directo e diario cos profesores. Pídese permiso a dirección do centro, titores, pais e alumnos. Agora sí que foi posible aínda que con un matiz: os alumnos preferían non ser gravados. Acordouse con eles que se levaría a cabo a entrevista cun formato dunha conversa. Lévanse a cabo nos propios centros estando presente a autora desta tese e algún dos profesores do alumno. Teñen unha duración variable dependendo do alumno, uns eran mais expresivos e outros contestaban só con un “si” ou un “non”.

Feitas as presentacións, no día e a hora acordados previamente, leváronse a cabo as entrevistas-conversas seguindo o esquema do guión aínda que dando a posibilidade ós alumnos de respostas abertas, comentarios, tratamento de temas colaterais, etc.

Así entrevistáronse:

No IES-1, ó 3,33% (n=3) do total.

No IES-2, ó 5% (n=5) do total.

No IES-3 ó 5,35 (n=6) do total.

No IES-4 ó 5,26% (n=11) do total.

En total 25 entrevistas cas que se compoñen as traxectorias individuais dos alumnos.

No texto reproducense íntegras cada unha das historias e despois faise o estudo dunha serie de trazos relevantes das mesmas co programa informático Maxqda (Anexo IV) que serven para aclarar, ilustrar e, en último caso, xustificar datos obtidos por medio doutras fontes.

4 . - Entrevistas semiestruturadas ó orientador de cada centro estudado. En total 4 entrevistas.

O orientador é un profesional clave na atención a diversidade nos centros educativos xa que unha das súas funcións é o diagnóstico pedagóxico e a elaboración do programa de intervención posterior para os alumnos que teñen dificultades de aprendizaxe e dado que os alumnos que abandonan sen título presentan este perfil, considérase importante a visión do orientador sobre o fracaso escolar. Por esta razón realizáronse entrevistas semiestruturadas os catro orientadores dos IES.

O procesamento e análise de datos obtidos levouse a cabo de xeito individual polo seu número reducido, só 4.

As entrevistas, ordenáronse arredor de tres bloques: a xestión do fracaso académico e a atención a diversidade, a xestión da orientación e a posterior inserción laboral e a orixe social do alumnado. Realizounas a autora da tese que, tamén, recolleu no momento a información aportada por cada un deles.

14 . - Clasificación e análise da información

Unha vez recollida e organizada a información obtida da revisión das distintas fontes, procédese a clasificación e análise da mesma en cada centro.

1. A información recollida das listas de matriculados por nivel e curso permite as seguintes categorías e o cálculo dos distintos índices de fracaso en cada curso e en cada centro

-Total de alumnos matriculados por nivel en cada curso e en cada centro e relación dos que se van sen titular.

-Idade de tódolos alumnos matriculados por nivel en cada curso e en cada centro que nos permite calcula la idoneidade ó inicio de cada curso e o nivel educativo no que se produce o atasco dos repetidores.

2. A información recollida dos expedientes académicos de cada un dos alumnos da mostra, localizados a partires das listas de matrícula, permite as seguintes categorías:

-A poboación total e a poboación obxecto de estudo en cada centro

-Datos referentes a procedencia xeográfica,

-Datos referentes ó contexto socio-cultural. Este contexto, xunto có do espazo xeográfico, enmarcan o escenario no que se desenrola a vida do alumno.

Tipos de familias

Profesións e estudos de pais/nais clasificadas tomando como referencia o recurso INCUAL -catálogo de cualificacións profesionais (CNCP). As profesións de pais e nais destes alumnos clasifícanse atendendo a criterios de afinidade da competencia profesional das ocupacións e dos postos de traballo e de acordo ó grao de coñecemento, iniciativa, autonomía e responsabilidade precisa para realizar dita actividade laboral segundo a Cualificación Profesional Do Catálogo Nacional por Familia Profesional do Ministerio de Cultura (Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo).

Ámbitos familiares

Distribución por xénero.

-Datos referidos ó contexto institucional e organizativo, escenario no que se manifesta o abandono sen título.

1. Inicio da ESO: traxectoria e procedencia escolar previas

2. Percorrido pola ESO: medidas de atención a diversidade

3. Desenlace da ESO: nivel, idade, duración e tipo de abandono

4. Despois da ESO: itinerarios e traxectorias individuais

3. Información obtida da análise das 25 entrevistas semiestruturadas a alumnos en cada un dos centros que, como xa se indicou no apartado anterior e aínda que as traxectorias individuais se inclúen íntegras, extraíanse das mesmas para a súa análise, unha serie de datos a partires da aplicación dos códigos do Programa Maxqda que se sinalan a continuación..

Nalgún caso, utilízanse as respostas literarias obtidas nas entrevistas para contrastar,

realizar xustificacións ou exemplificacións e, en última instancia integrar debidamente toda a información.

- 1-Pais e outros membros da familia. Estudo e traballo dos pais.
- 2-Pais permisivos/autoritarios e valoración que fan do título de graduado.
- 3-Medios materiais dispoñibles.
- 4-Axudas có traballo académico individual. Hábitos de estudo e lector.
- 5-Tempo libre.
- 6-Explicación que fai o alumno do momento de inicio e do seu propio fracaso.
- 7-As aspiracións futuras.

4. Entrevistas semiestruturadas as orientadoras de cada centro que xiran arredor de tres temas: a xestión do fracaso académico e a atención a diversidade, a xestión da orientación e a posterior inserción laboral e a orixe social do alumnado. As respostas literais aportadas por cada orientadora serven para ilustrar comentarios, realizar xustificacións ou exemplificación.

Unha vez clasificada a información procédese a análise dos valores acadados por cada categoría nos distintos grupos e a comparación dos datos obtidos nos distintos centros.

15 . - Estruturación e comparación da información

Clasificada a información procédese a súa estruturación ou organización mediante un proceso de integración de categorías mais específicas noutras mais xerais. O resultado será unha aproximación que identifica o perfil e a traxectoria escolar do alumno que abandona o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen o título de Graduado en ESO. A continuación procédese a comparación dos perfís de cada centro co fin de determinar a existencia, ou non, dun perfil e unha traxectoria -tipo en cada paisaxe xeográfica humanizada.

SEGUNDA PARTE. ESTUDO EMPÍRICO:
OS CENTROS ESCOLARES

CAPÍTULO CUARTO: O CENTRO URBANO IES-1

16 . - Delimitación da poboación

No IES-1, do total de alumnos escolarizados (1860) no intervalo que abrangue esta investigación, o 4,83% (n=90) abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen o título de Graduado en ESO. Constitúen a poboación deste centro nesta investigación.

17 . - O contexto do espazo xeográfico

17 . 1 . - A paisaxe xeográfica humanizada urbana

A descrición da paisaxe urbana no contexto do espazo xeográfico, en primeiro lugar, responde o obxectivo de situar o escenario no que se move a poboación.

Medio físico

Este IES está situado nunha paisaxe xeográfica humanizada urbana⁴ caracterizada por ser un núcleo de poboación con alta densidade de edificación e de poboación. Os habitantes adócanse, principalmente a actividades pertencentes ós sectores secundario e terciario e teñen trazos sociais específicos, como diversidade social e relacións impersoais e anónimas. A cidade caracterízase tamén pola súa capacidade de influír sobre outros núcleos de poboación e de relacionarse con outras cidades. Está dotada de infraestruturas e servizos que non existen no espazo rural nin suburbano sendo o sector servizos o prioritario na actividade económica.

⁴. En España, para poder calificar un territorio de urbano é necesaria a presenza de alomenos 10.000 veciños.

Poboación

Esta cidade tiña, no 2010, unha poboación de 246.056 habitantes e unha densidade de 6543,8 hab./km². O seu ritmo de crecemento da poboación, observado dende comezos de século, tende a descender no concello central, fundamentalmente por dous factores:

Descentralización residencial: estase a producir un continuo desprazamento das áreas de residencia cara os concellos da área metropolitana, onde viven máis de 100.000 habitantes, motivado pola falta de solo e de vivenda que causa unha grande actividade especulativa. Unha situación como esta non favorece o establecemento de novas familias ou a emancipación dos mozos. Tamén a orientación da demanda cara ás vivendas unifamiliares, baleira amplas zonas da cidade, especialmente o centro histórico.

Crecemento vexetativo negativo: dende o ano 1991 morren máis persoas das que nacen. A pesares destes datos, a poboación semella volver a medrar, debido basicamente á inmigración, que nos anos oitenta e noventa do século XX era de emigrantes retornados, profesionais e retirados, poboación madura e a comezos do século XXI, a maior parte é de xente nova maioritariamente de América do Sur, e, en menor medida, de Extremo Oriente, África Subsahariana e Europa Oriental polo que a cidade consegue recuperar case toda a súa poboación.

O paro, a 31 de marzo do 2011, era dun total de 21.028 persoas dos cales, o 93,03% (n= 19563) son maiores de 25 anos e o 6,96% (n=1465) son menores de 25 anos, aínda que, probablemente, a maioría dos menores de 25 nunca traballaron e por iso aínda non forman parte das cifras do paro.

Economía

A cidade é o centro dos sectores comercial e de servizos de toda a área metropolitana que, ademais, é a área mais importante nestes dous aspectos de toda Galicia e do noroeste peninsular. Estes dous sectores representan máis das tres cuartas partes da totalidade da actividade económica do termo municipal.

A industria e a construción incrementaron a súa participación económica na cidade nos

últimos anos; non obstante a súa localización xeográfica radica principalmente nos municipios situados na área metropolitana. A cidade é tamén un importante centro financeiro e de negocios. O turismo foi aumentando nos últimos anos.

Transportes

A nivel de transportes conta con servizo de tren, porto e aeroporto, buses urbanos e interurbanos.

Oferta educativa

O concello conta cunha grande oferta educativa tanto pública como concertada e mesmo privada que abrangue tódalas etapas educativas dende Educación Infantil ata a Universidade pasando por Primaria, Secundaria Obrigatoria e Postobrigatoria (Centros de FP e Bacharelato).

Oferta cultural

A oferta cultural é ampla e variada, característica dunha cidade: rede de bibliotecas públicas, museos, cines, teatro, concertos, exposicións, conferencias, etc. Actividades as que os alumnos poden asistir xa que algunhas son gratuítas. Os centros educativos organizan visitas guiadas ó longo do curso a varios de estes lugares e espectáculos. Pero, tal e como se recolle nas 3 historias de vida de alumnos de PCPI deste IES-1, os alumnos que fracasan pasan o seu tempo libre vendo tv, cós amigos e ca parella, no caso de tela.

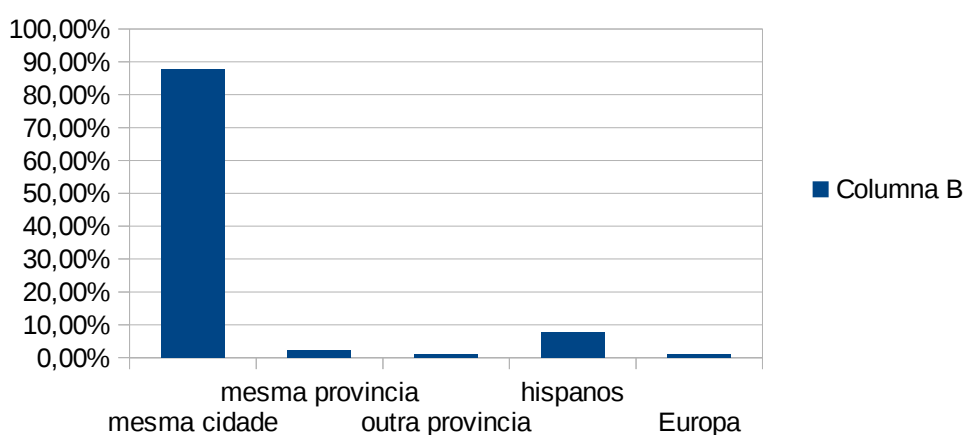
17 . 2 . - Lugar de procedencia da poboación

Tódolos alumnos de este grupo viven nesta cidade pero proceden de lugares xeográficos distintos. Este é un dato a considerar xa que, o lugar de procedencia e o tempo vivido nel poden influír na valoración que pais e alumnos fan do éxito ou fracaso na escola

que, a súa vez, determinará os medios e recursos que a familia pon a disposición do fillo. Estes alumnos proceden dos seguintes medios xeográficos:

- 1 . Da mesma cidade na que se sitúa o IES o 87,77% (n= 79).
- 2 . Da mesma provincia na que se sitúa o IES o 2,22% (n= 2).
- 3 . Doutra provincia galega distinta a que se sitúa o IES o 1,11% (n=1).
- 4 . De países hispanoamericanos o 7,77% (n=7).
- 5 . De Europa,fillos de emigrantes retornados, o 1,11% (n=1).

Procedencia xeográfica



Gráfica 1: grupos segundo a procedencia xeográfica.

O grupo mais numeroso procede da mesma cidade, paisaxe xeográfica humanizada urbana e probablemente estiveron escolarizados no centro de primaria adscrito.

Séguelle o formado polos que proceden de Hispanoamérica dos que cinco entran no sistema educativo español despois dos 14 anos e son escolarizados, pola idade e a competencia curricular, nalgún curso da ESO. Son alumnos de incorporación tardía. A lexislación vixente permite ata dous cursos de diferenza respecto a idade cronolóxica. Todos eles teñen o seu favor, en relación a outros inmigrantes, o coñecemento do idioma pero, en contra, o baixo nivel de competencia curricular. Representan unha porcentaxe moi reducida o que fai probable que a súa influencia no desenrolo educativo do centro sexa mínima.

O grupo seguinte está formado por unha pequena porcentaxe procedente doutras zonas galegas.

Hai, tamén, un alumno de familia emigrante retornada de Europa.

Todos viven no entorno urbano que rodea o IES. Trátase dun grupo bastante homoxéneo. É importante destacar que non hai ningún alumno que descoñeza unha das dúas linguas oficiais da Comunidade Autónoma

18 . - O contexto socio-cultural

O contexto socio-cultural xunto có espazo xeográfico e o escolar enmarcan o escenario no que se desenrola a vida do alumno. Partindo dos datos recollidos nos expedientes académicos, nas traxectorias individuais e na entrevista cá orientadora, defínese este contexto a partires das profesións e estudos de pais e nais, ámbito familiare e distribución do abandono por xénero.

18 . 1 . - Profesións e estudos de pais/nais

Profesións de pais e nais

Nos expedientes dos alumnos aparecen recollidos (aínda que non na totalidade) os datos sobre profesións de pais e nais que xunto cás entrevistas a orientadora e ós alumnos permiten obter unha aproximación ó entorno social do alumno.

Dos **pais** téñense datos do 76,66% (n=69). Na táboa seguinte aparecen recollidas as profesións de cada un deles e a correspondente cualificación profesional segundo o Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais:

Profesión	Cantidade/porcentaxe	Nivel de cualificación
Electricista	2,89% (n=2)	1
Comercial	5,79% (n=4)	2
Hostalería	1,44% (n=1)	2
Aux. seguros	5,79% (n=4)	2
Funcionario	4,34% (n=3)	3
Albanel	1,44% (n=1)	1

Operario	8,69% (n=6)	1
Técnico	4,34% (n=3)	2
Director comercial	1,44% (n=1)	2
Soldador	1,44% (n=1)	2
Pulidor	1,44% (n=1)	2
Autónomo	2,89% (n=2)	2
Ferrallista	1,44% (n=1)	2
Taxista	1,44% (n=1)	2
Condutor	8,69% (n=6)	2
Camareiro	7,24% (n=5)	1
Repartidor	1,44% (n=1)	1
Mecánico	2,89% (n=2)	1
Industrial	2,89% (n=2)	2
Pintor	7,24% (n=5)	2
Oficial de 2ª	1,44% (n=1)	1
Barnizador	1,44% (n=1)	2
Peón	2,89% (n=2)	1
Cociñeiro	1,44% (n=1)	2
Xeseiro	1,44% (n=1)	2
Administrativo	2,89% (n=2)	2
Percebeiro	1,44% (n=1)	1
Interiorista	1,44% (n=1)	2
Panadeiro	1,44% (n=1)	2
Licenciado en Dereito	1,44% (n=1)	3
Instalador	1,44% (n=1)	2
Pensionista	2,89% (n=2)	1
Limpador	1,44% (n=1)	1
Conserxe	1,44% (n=1)	1
Totais:	100% (n=69)	

Totais por nivel de cualificación profesional	Nivel I; 36,23% (n=25) Nivel II; 57,97% (n=40) Nivel III; 5,79% (n=4)
---	---

Destaca o nivel II de cualificación profesional coma o mais frecuente seguido do nivel I. O nivel III é o menos abundante. Só o 5,79% (n=4) dos pais.

Da **nais** téñense datos do 92,85% (n=78) .

Na táboa seguinte aparecen recollidas as profesións de cada unha das nais e a correspondente cualificación profesional segundo o Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais:

Profesión	Cantidade/porcentaxe	Nivel de cualificación
Camareira	10,25% (n=8)	1
Empresaria	6,41% (n=5)	2
Administrativa	8,97% (n=7)	2
Ama de casa	47,43% (n=37)	1
Dependentia	11,53% (n=9)	2
Perruqueira	6,41% (n=5)	2
Aux. clínica	5,12% (n=4)	1
Funcionaria	1,28% (n=1)	3
Enquisadora	2,56% (n=2)	1
Totais:	100% (n=78)	

Totais por nivel de cualificación profesional	Nivel I: 51 (65,38% das 78) Nivel II: 26 (33,33% das 78) Nivel III: 10 (1,28% das 78)
---	--

Destaca o nivel I de cualificación profesional das nais coma o mais frecuente aínda que o nivel II tamén se pode considerar significativo xa que representa o 33,33% do total das

profesións coñecidas. O nivel III é o menos frecuente. Só o 1,28% (n= 1) das 78 nais desenrolan traballos deste nivel de cualificación.

Comparando as profesións de nais e pais obsérvase que maioría das nais desenrolan traballos de nivel I seguido do nivel II e a maioría dos pais de nivel II seguido do nivel I. O nivel III é moi minoritario tanto en nais coma en pais.

Estudos de pais e nais

Só se coñecen os estudos dos pais e das nais dos alumnos das traxectorias individuais. O 33,33% dos pais teñen estudos primarios e o 66,66% teñen estudos de bacharelato. O 33,33% das nais teñen estudos primarios e o 66,66% teñen estudos de graduado en ESO.

18 . 2 . - Ámbitos familiares

As traxectorias individuais, elaboradas cós datos extraídos dos expedientes académicos e das entrevistas ós alumnos de PCPI, codifícanse con sete códigos e analízanse e compáranse os resultados obtidos có programa Maxqda.

1 . - Datos dos códigos “Pais e outros membros da familia” e “Estudo e traballo dos pais”

-Vive cós pais, unha avoa e unha tía. A nai ten estudos primarios e traballa de coidadora. O pai ten estudos primarios e traballa de pintor.

-Vive cos pais e unha irmán maior. A nai cursou a ESO e é ama de casa. O pai estudou Bacharelato e traballa de vixiante.

-Vive cos pais e os irmáns. A nai cursou a ESO e traballa nun servizo de limpeza. O pai estudou Bacharelato e está no paro.

A síntese destes códigos aplicados as tres historias de vida é: os tres alumnos viven cós pais e os irmáns un, ademais, coa avoa. Un pai ten estudos primarios e os outros dous de bacharelato. Dous desempeñan postos cualificados co nivel I e un está no paro. As nais, unha ten estudos primarios e dúas de ESO. Dúas desempeñan traballos cualificados co nivel I e unha

é ama de casa.

2 . - Datos dos códigos “Pais permisivos/autoritarios” e “Valoración que fan do título”

-Son permisivos pero si valoran o título.

-Son bastante permisivos e nunca mostraron moito interese polo título.

-Son permisivos e nunca mostraron moito interese polo título.

A síntese destes códigos aplicados as tres historias de vida é: os tres son permisivos, dous non mostran interese nin polos estudos nin polo título e un sí mostra interese.

3 . - Datos do código “Medios materiais dispoñibles”

-Ten habitación propia na que estuda, ten ordenador con conexión a internet, libros suficientes, TV e videoxogos.

-Alumno/a que comparte habitación, ten ordenador, conexión a internet, libros suficientes e TV.

-Alumno/a con habitación propia na que sempre estudou, que considera que non ten os libros suficientes. Ten ordenador e conexión a Internet. Ve a TV, 1 ou 2 horas o día. Non xoga con videoxogos.

A síntese deste código aplicado as tres historias de vida é: dous alumnos teñen habitación propia e un comparte cá irmá. Todos teñen ordenador con conexión a internet e os libros que consideran suficientes. Só un ten videoxogos.

4 . - Datos dos códigos “Axudas có o traballo académico individual” e “Hábitos de estudo e lector”

-Estuda e fai os deberes, xeralmente só, pero nalgúns ocasións, a nai sentábase o seu carón e namentres ela estaba alí, traballaba pero en canto se ía, xa acendía a tv.

-Os deberes fainos, “as veces” soa ou con axuda da irmá. Non ten hábito lector nin hábito de estudo.

-Sempre fixo os deberes, ela soa. “Cando tiña exames facía resumes e despois non os estudaba porque “distraíame con facilidade”. Necesitaba ter un “Pepito Grilo”. Ten pouco hábito lector.

A síntese destes códigos aplicados as tres historias de vida é: os tres fan os deberes sós aínda que en dous casos con axudas puntuais de nai/irmá. Non teñen hábito de estudo. Estudan por “impulsos”. No son sistemáticos nin metódicos. E só un reconece ter “algo de hábito lector”.

5 . - Datos do código “Tempo de ocio”

-Pasa as tardes cós amigos porque os pais están no traballo e os outros membros da familia non teñen autoridade sobre el.

-Ve TV a diario: 2 ou 3 horas. Polas tardes, cando non ten clase, está cós amigos.

-Ten mozo e está tódalas tardes con el, 1 ou 2 horas.

A síntese deste código aplicado as tres historias de vida é: o tempo de ocio está adicado ós amigos e a parella nun dos casos. Un manifesta ver tv a diario.

6 . - Datos do código “Explicación que fai o alumno do momento de inicio e do seu propio fracaso”

-O iniciala ESO, perdeuse con tantas materias e tantos profesores. Primeiro afectáballe, pero despois, non. As amizades tamén lle influían. Di “non é cuestión de que obriguen. Ten que saír de ti”.

- Comeza a ter dificultades cando cursou 2º de ESO. Tivo que repetir e tamén 3º. Antes de repetir esforzábase, facía deberes , estudaba pero non conseguía reter nada. Chegaba os exames, suspendía e desmoralizábase. Despois xa “pasaba de todo”. Non volveu a enganchar nos estudos. Xa non volveu a intentalo. Considera que lle deberían haber esixido e axudado mais na casa porque cando tivo que repetir non foi quen de volver a “enganchar”. Estaba

perdida. Sen recursos para remontar a situación.

-Repíte 6º debido a problemas familiares e despois volve a repetir 2º de ESO, desmoralízase e abandona. En 3º quixo reenganchar pero xa era demasiado tarde. Pasou de todo. Neste momento sentía que “os profesores non me axudaron moito. Se non entendía e preguntaba dicíanme : “volve a lelo” pero eu non entendía e choraba. Despois pasei de todo” Poñíase moi nerviosa nos exames”.

A síntese deste código aplicado as tres historias de vida é: as dificultades comezan nun caso en 6º de Primaria, noutro o iniciala ESO e no terceiro en 2º de ESO.

Os tres coinciden no sentimento fronte o fracaso: esfórzanse, estudan, cumpren e, cando comezan a quedar fora “de vía” intentan retornar, reenganchar pero non son capaces e, segundo eles, ninguén lles axuda o suficiente para retornar a vía. Desmoralízanse e “pasan de todo”. Non son insensibles o fracaso. Séntense impotentes.

7. - Datos do código “As aspiracións futuras”

-Despois do PCPI quere facela proba de acceso a Ciclo Medio.

-Despois do PCPI quere facer o 2º curso do PCPI ou, se non consegue praza, a proba de acceso a Ciclo Medio.

-Despois do PCPI quere facela proba de acceso a Ciclo Medio.

A síntese destes códigos aplicados as tres historias de vida é: están a cursar un PCPI e queren presentarse a proba de acceso a Ciclo Medio para despois cursar estes estudos.

Datos obtidos da entrevista ca orientadora

-A orientadora fai a seguinte clasificación do alumnado segundo a súa orixe social:

-Unha zona habitada por xente emigrada dende o rural nos anos 60. Os netos son, agora, os alumnos do centro.

-Unha segunda zona, residencial, habitada por xente de nivel medio.

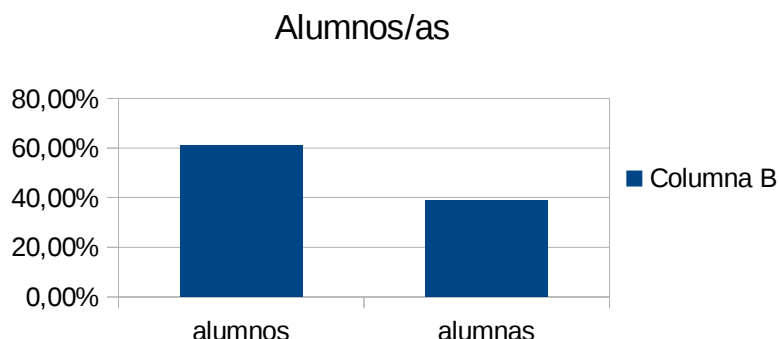
-A terceira zona habítana inmigrantes acabados de chegar doutros países (maioritariamente hispanos). Case tódalas unidades familiares están

formadas pola nai e os fillos. Esta volve a emparellarse aquí e ten mais fillos. Sepárase da nova parella e volta a situación inicial, pero agora xa con mais nenos pequenos. A nai traballa fora da casa porque é a única que aporta diñeiro. As fillas que viñeran con ela, agora adolescentes- alumnas de Secundaria, vense na obriga de coidar aos irmáns pequenos. Son “nenas”-adultas, maduras para a súa idade polas experiencias que viviron e viven. ¿Os estudos? Pois, en fin. A estas alturas das historias de vidas, as nais xa non teñen ningunha autoridade sobre elas.

Todos eles teñen habitación, libros, ordenador e conexión a internet aínda que non teñen nin hábito lector nin hábito de estudo.

18. 3 . - Distribución por xénero

Neste grupo de alumnos, o fracaso castiga, coma na case totalidade dos estudos publicados, con maior intensidade e de maneira mais persistente, ós primeiros xa que o 61,11% (n=55) son alumnos e o 38,85% (n=35) son alumnas.



Gráfica 2 alumnos e alumnas que abandonan

Neste IES non parece que exista un motivo claro de porque hai mais abandonos de alumnos que de alumnas. Probablemente se deba a que a sociedade exerza maior presión nos alumnos de cara a súa incorporación ó mundo laboral ou que lles sexa mais doado atopar traballo sen cualificar. Ás alumnas, semella que se lles permítese estar mais tempo no sistema educativo aínda que as probabilidades de éxito sexan escasas.

19 . - O contexto escolar

A continuación faise a descrición do contexto escolar que ten a dobre particularidade de influír nos resultados académicos e selo escenario no que ditos resultados se manifestan.

O IES-1 é un centro público de ESO e Bacharelato que, no curso 2009-2010, tiña a seguinte oferta educativa:

- . ESO: (un grupo de 1º, dous grupos de 2º, dous grupos de 3º e dous grupos de 4º).

- . Bacharelato: dous grupos de 1º e dous grupos de 2º.

- . Ciclos formativos medios e superiores de distintas familias profesionais.

- . PCPI de (catro especialidades) no que se ofertaron 12 prazas de primeiro curso.

Neste centro non se imparte o segundo curso do PCPI e os alumnos que opten por cursalo deben de ir a un dos dous centros que hai na cidade nos que teñen preferencia os alumnos do propio centro polo que resulta difícil conseguir unha praza.

O profesorado que imparte clases neste IES pertence o grupo A-1 excepto o profesor de PT que pertence o A-2. Ten Departamento de Orientación o fronte do que está unha orientadora con ampla experiencia no traballo en centros de secundaria.

Cada alumno está integrado nun grupo e cada grupo ten un titor con unha hora semanal de tutoría directa có grupo. Nesta hora, a lexislación vixente indica que hai que implementar un Plan de Acción Titorial elaborado polo Departamento de Orientación.

Ten biblioteca escolar dentro do PLAMBE da Consellería de Educación e está adherido o Programa ABALAR.

20 . - Resultados académicos

Unha vez definidos os contextos nos que se sitúa o alumno pásase a clasificación e análise da información extraída dos expedientes académicos completada con traxectorias

individuais e entrevistas semiestruturadas a alumnos e orientadores.

A información recollida nos expedientes académicos permite as seguintes categorías en cada un dos grupos nos que se divide a poboación en función do historial académico previo ao inicio da ESO.

- . Inicio da ESO: procedencia e traxectoria académica previa
- . Percorrido pola ESO: medidas de atención a diversidade
- . Desenlace da ESO: nivel, idade, duración e tipo de abandono
- . Despois da ESO: itinerarios e traxectorias individuais
- . As dimensións: taxa bruta, taxa neta e fracaso directo

Como xa se indicou no apartado de metodoloxía, utilízanse as traxectorias individuais e as respostas literais obtidas nas entrevistas a orientadores e alumnos para ilustrar comentarios, realizar xustificacións ou exemplificacións e, en última instancia, integrar e triangular debidamente toda a información.

20. 1 . - Inicio da ESO: traxectoria e procedencia escolar previas

Clasificación tomando como criterio a traxectoria escolar previa

Cando inician a ESO, último tramo da escolaridade obrigatoria, estes alumnos arrastran unha traxectoria escolar que influirá na escolaridade posterior. Tomando como criterio de clasificación dita traxectoria, os 90 alumnos da mostra acceden a ESO nunha das cinco situacións que se describen a continuación.

Grupo1: alumnos que despois de repetir un curso en primaria inician a ESO sen acadar os obxectivos de dita etapa.

Este grupo representa o 7,77% (n=7) do total da mostra. Esta formado polos alumnos que promocionan por imperativo legal e sen acadar os obxectivos da etapa polo que a súa

competencia curricular está por debaixo da precisa para cursar 1º de ESO.

As materias nas que non acadan os obxectivos son Matemáticas (5 alumnos), Coñecemento do Medio (4 alumnos), Castelán (4 alumnos), Inglés (3 alumnos) e Galego (1 alumno).

Segundo aparece recollido nos respectivos expedientes académicos, a competencia curricular destes alumnos ao inicio da ESO, concrétese en:

Dificultades lectoras: lectura mecánica, velocidade e comprensión.

Dificultades na expresión escrita que se concretan nunha grafía pouco lexible, faltas de ortografía, puntuación incorrecta e texto sen estrutura.

Dificultades en cálculo, comprensión de conceptos e resolución de problemas.

A súa actitude fronte ó estudo queda recollida nos expedientes académicos nos seguintes termos: “ Non se esforza, non presta atención, non participa na clase, non mostra ningún intereses polo estudo, pouco traballo aínda que, nalgúns casos, manifestan ter boas capacidades”. E tamén: “como consecuencia da baixa competencia curricular, da falta de estudo e da falta de motivación, xorden, nalgúns, condutas disruptivas”.

Xa en 1º de ESO, cursan con ACI ou reforzo, aínda que non sempre. A aplicación dunha ou outra medida de inclusión vai depender do número de alumnos que forma o grupo de 1º, do nivel curricular que teña ese alumno nesa materia concreta (algún ten a materia suspensa dende 6º, 5º ou, inclusive, 4º de Primaria) e do profesor de Secundaria que lle vai impartir clase.

Grupo 2: alumnos que despois de repetir un curso en primaria inician a ESO cós obxectivos de dita etapa acadados

Este grupo representa o 7,77% do total da mostra. Inician a ESO con 13 anos por ter repetido un curso en primaria.

A diferenza do grupo anterior, este si ten acadados os obxectivos da etapa anterior aínda que tivera que permanecer un ano mais nela e, polo tanto, inician a ESO cós niveis de competencia curricular adecuados o que non impide o fracaso posterior. Así, unha vez na ESO xa comezan suspendendo varias materias en 1º. Uns xa repiten ese curso e outros, acadados os

mínimos, promocionan a 2º que non son quen de superar e repiten.

A súa actitude fronte ó estudo queda recollida nos expedientes académicos nos seguintes termos: “Mostran pouco intereses polos estudos, renden por debaixo das súas posibilidades, teñen falta de puntualidade, ausencias de clase, perden a motivación e, finalmente, abandonan”. Esta perda da motivación é progresiva e así o manifesta un dos alumnos entrevistados: “En 6º repetín por problemas familiares e, despois volví a repetir en 2º de ESO e xa me desmoralicei. Quixen reenganchar en 3º pero xa era tarde. Nas clases, non entendía nada e os profesores non me axudaban. Alumno que cursa PCPI”.

Grupo 3: alumnos que inician a ESO ós 12 anos os obxectivos de primaria sen acadar

O 25,55% (n=23) dos alumnos comezan a ESO con 12 anos pero sen acadalos obxectivos de Primaria polo que a súa competencia curricular está por debaixo da esixida para cursar 1º de ESO.

As materias nas que non acadan os obxectivos de primaria e a frecuencia das mesmas é⁵ a seguinte: Matemáticas (7 alumnos), Coñecemento do Medio (3 alumnos), Castelán (12 alumnos), Inglés (16 alumnos), Galego (2 alumno) e Artística (2 alumnos).

Poderían ter permanecido un ano mais na etapa anterior pero a xunta de avaliación considerou mais beneficiosa a promoción a ESO, ben por crer posible a superación das deficiencias curriculares que arrastran, ben por non separalo do grupo de compañeiros. A realidade é que, en moitos casos, as dificultades de primaria teñen a súa continuidade na etapa seguinte. Chegan a 2º da ESO cunha competencia curricular insuficiente e xa non son capaces de seguir as clases.

A súa actitude fronte ó estudo queda recollida nos expedientes académicos nos seguintes termos: “Presentan problemas de conduta, apatía, falta de intereses, conduta disruptiva que algunhas veces desemboca nunha sanción de expulsión. Non hai traballo persoal aínda que algún si ten capacidade para superala ESO”.

⁵.Os % calcúlanse considerando o 100% do total das materias repetidas, mesmo varias no mesmo alumno.

Grupo 4: alumnos que inician a ESO ós 12 anos cós obxectivos de primaria acadados

Este grupo fórmano o 53,33% (n=48) dos alumnos que comezan a ESO con 12 anos e sen ningunha materia de Primaria pendente. Non tiveron dificultades nin en infantil nin en Primaria. Acceden a ESO cós obxectivos acadados aínda que nalgúns caso, só cós mínimos e noutros cun nivel baixo de comprensión lectora, dificultades para captala idea principal dun texto e dificultades na composición escrita. Xa na ESO van acumulando fracasos en forma de repeticións e materias pendentes.

A súa actitude fronte ó estudo queda recollida nos expedientes académicos nos seguintes termos: “en xeral carecen de hábitos básicos de estudo. Non se esforzan, non traballan e cando o fan é cun ritmo lento e irregular. Perden a motivación e algúns deixan de asistir as clases, absentismo, mentres que outros presentan conduta disruptiva”.

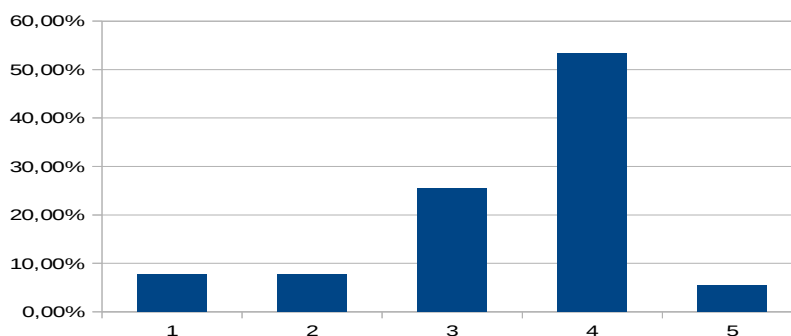
Segundo a orientadora, “non están acostumbrados a facer nada de nada....nin estudar, nin traballar”. Nos casos nos que os pais traballan e están todo o día fora da casa, o alumno está con algún outro membro da familia que, si ben lle cobre as necesidades básicas de alimento e coidado, non o fai no referente a hábitos, responsabilidade e madurez en xeral. Será preciso esperar a que se faga adulto para que sexa el mesmo o que valore os estudos e se controle. Así o expresaba un dos entrevistados que non só intenta recuperar o tempo perdido no referente ós estudos senón que tamén analiza a actuación dos seus pais no referente ó pasado: “Deberíanme haber esixido mais na casa. Agora vou rematalo PCPI e facer un Ciclo”. Outro manifesta que “non é cuestión de que ninguén te convenza, ten que saír de ti” aínda que esta afirmación soa mais ben a unha autoxustificación.

Grupo 5: alumnos que se incorporan tardiamente ó sistema educativo español

Representan o 5,55% (n=5). Todos proceden de Hispanoamérica. Estes alumnos teñen o seu favor o coñecemento dunha das dúas linguas oficiais da Comunidade Autónoma e en contra o pouco tempo vivido na paisaxe e o pouco tempo no sistema educativo español.

As competencias curriculares están lonxe das dos niveis nas que se escolarizan. Aplícanse medidas de atención a diversidade: repetición, reforzo e mesmo, nun caso, ACIs.

A súa actitude fronte ó estudo queda recollida nos expedientes académicos nos seguintes termos: Teñen unha capacidade intelectual medida, atraso escolar e escaso hábito de traballo. Fora do centro están sós. Ninguén lles organiza a vida.



Gráfica 3: porcentaxe de cada grupo

Os datos anteriores, obtidos dos respectivos expedientes académicos, vense ampliados e matizados pola orientadora cando indica que a competencia curricular, de todos eles, ó inicio da ESO é a seguinte:

Cada curso chegan a Primeiro con niveis máis baixos. A súa competencia curricular está moi lonxe dos Programas da ESO. Veñen con fallos de lecto-escritura moi básicos non saben copiar do encerado, non saben escribir nun folio en branco. A esta dificultade engádeselle que a dinámica e o profesorado de Secundaria non son os da primaria.

Procedencia escolar previa

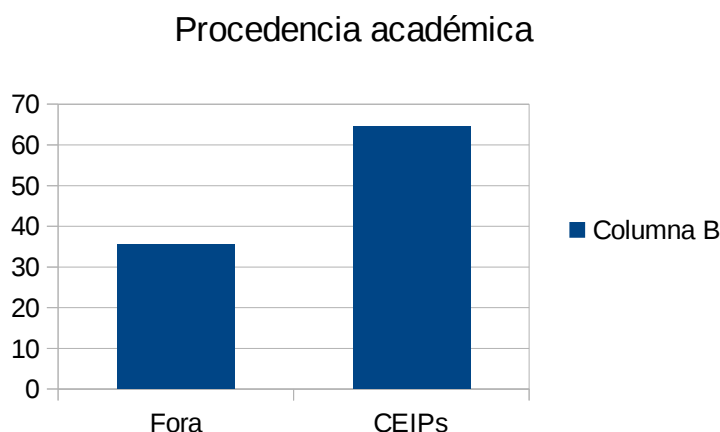
Cando inician a ESO proceden, académicamente, dos seguintes centros:

. O 65,55% (n=59) dos alumnos proceden ben do CEIP adscrito ó IES ben doutros CEIPs da cidade. Inician a ESO no IES-1. Dous son hispanoamericanos.

A asignación e posterior escolarización de alumnos na secundaria está organizada pola Consellería de Educación. Cada centro de primaria está adscrito ó correspondente de Secundaria no que os alumnos xa teñen praza directa, pero as familias poden solicitar plaza noutros centros distintos o adscrito e, se hai vacantes, escolarízase.

. O 28,88% (n=26) dos alumnos dos que o 20% (n=18) proceden de centros privados e o 7,77% (n=7) proceden de centros públicos é un emigrante retornado dun país europeo que se incorpora en 3º da ESO ó Sistema educativo español aínda que xa estudaba no Instituto Español no referido país. Trátase dun Centro Integrado pertencente a rede de centros que pose o Ministerio de Educación, Cultura e Deporte no exterior. Cando se trasladan ó IES-1 arrastran repeticións, materias pendentes e fracaso previo. Xeralmente, cando se trata de traslados dentro da mesma cidade adoitan ser debido a que o alumno non acadaba os obxectivos do nivel no que esta escolarizado. Arrastra fracasos e atrasos e os centros privados invitan as familias a cambiar para que non baixen as cifras de éxito. O alumno segue a fracasar no centro público igual que o facía no centro privado. Só se produce un efecto “concentración”.

. O 5,55% (n=5) son hispanoamericanos dos que 5 (un arxentino e procedente doutro centro público a onde se había incorporado un curso antes, 2 dominicanos, un colombiano e un cubano) son de incorporación tardía – non cursan 1º de ESO no sistema educativo español. Arrastran consigo o handicap de proceder doutro sistema educativo, xeralmente con nivel curricular inferior ó español. A súa motivación para o estudo tampouco é moita. Cambio de país, cultura, rupturas familiares, situacións sociais e económicas difíciles e, se ademais se incorporan tardiamente, as dificultades son maiores.



Gráfica 4: procedencia académica

20. 2 . - Percorrido pola ESO: medidas de atención a diversidade

Medidas de atención a diversidade

As medidas de atención a diversidade, cunha integración educativa (LOXSE) ou cunha inclusión educativa (LOE), son o eixe principal da lexislación nos sistemas educativos comprensivos xa que nel están tódolos alumnos por obrigación pero non todos nas mesmas condicións.

Na seguinte táboa recóllense as medidas aplicadas e as % que acadan.

Medidas de atención a diversidade	13 anos – obxectivos sen acadar	13 anos – obxectivos acadados	12 anos – obxectivos sen acadar	12 anos – obxectivos acadados	Incorporación tardía
Repetición	100% (n=7)	100% (n=7)	100% (n=23)	100% (n=48)	100%(n=5)
Reforzo	28,57% (n=2)	28,57% (n=2)	56,52% (n=13)	29,16% (n=14)	20% (n=1)
ACI	14,28% (n=1)		13,04% (n=3)	2,08% (n=1)	20% (n=1)

Análise de cada unha das tres medidas

1 . Repetición

É unha medida de tipo organizativo, aplícaselles ó 100% dos alumnos aínda que, como queda recollido na parte teórica desta tese, a efectividade desta medida sexa pouca ou case nula. A continuación preséntanse as táboas da repetición tanto na primaria coma na ESO.

Repetición en primaria

Grupo/nivel	4º curso	6º curso
13 anos sen obxectivos básicos (n=7)	42,85% (n=3)	57,14% (n=4)
13 anos con obxectivos básicos (n=7)		100% (n=7)
Totais, 100% (n=14)	28,57% (n=3)	78,57% (n=11)

En primaria, a repetición ten lugar nos cursos finais de ciclo dos dous últimos ciclos sendo maioritaria no último da etapa. O sistema vai tirando do alumno ata o último curso aínda que en moitos casos xa aparezan as dificultades antes de chegar a ese nivel. Salientar que non hai ningún alumno diagnosticado de necesidades educativas especiais o que significa que as repeticións teñen lugar polo que se coñece como “atraso escolar”.

Idoneidade ó inicio da ESO

É a consecuencia da repetición en primaria.

Idade	%
12 anos	78,88% (n=71)
13 anos	15,55% (n=14)
Incorporación tardía	5,55% (n=5)

-O 78,88% (n=71) comezan con 12 anos por non ter repetido curso en primaria (1

procede dun país europeo e fillo de país emigrantes retornados que iniciou a ESO con 12 anos e sen pendentes) dos que o 25,55% (n=23) é sen acadar os obxectivos de primaria. Só o 53,33% (n=48) comeza a ESO con 12 anos e cos obxectivos de primaria acadados. Pódese dicir que este últimos grupo non arrastra atraso de primaria.

- O 15,55% (n= 14) comezan con 13 anos por ter repetido un curso.

- O 5,55% (n=5) son alumnos de incorporación tardía ó sistema educativo español por proceder doutros países.

Repetición na ESO

Grupo	1º	2º	1º/2º	3º	1º/3º	2º/3º	4º	3º/4º
13 a. (n=7)	14,28% (n=1)	28,5% (n=2)	28,5% (n=2)			28,5% (n=2)		
13 a. (n=7)		28,5% (n=2)	14,28% (n=1)	14,28% (n=1)	14,28% (n=1)	28,5% (n=2)		
12 n=23			17,39% (n=4)	17,39% (n=4)		56,52% (n=13)		8,69% (n=2)
12 a. n=48		18,75% (n=9)	2,08% (n=1)	41,66% (n=20)	2,08% (n=1)	29,16% (n=14)	2,08% (n=1)	4,16% (n=2)
I.Tard	20% (n=1)	20% (n=1)		60% (n=3)				
Total	2,22% (n=2)	15,55% (n=14)	8,88% (n=8)	31,11% (n=28)	2,22% (n=2)	34,44% (n=31)	1,11% (n=1)	4,44% (n=4)

Dos datos recollidos na táboa anterior hai que destacar:

- O 100% (n=90) repite, polo menos un curso, na ESO.
- O maior número de alumnos repiten 2º/3º, 3º e 2º.
- Só un alumno, do grupo de 12 anos e as competencias de Primaria acadadas repite 4º.
- O 50% (n=45) repiten dous niveis na ESO dos que 4 xa tiñan repetido na primaria.

Tal e como se recolle no Art. 6º, ap. 8 da Orde do 21 de decembro de 2007 pola que se regula a avaliación na educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia: “O alumnado que non promocióne permanecerá un ano máis no mesmo curso. Esta repetición irá acompañada dun plan de recuperación das aprendizaxes non adquiridas co fin de favorecer a adquisición das competencias básicas”. Cabe pensar que os casos de reforzo e ACIs que aparecen recollidos nos expedientes académicos responden a aplicación desta lexislación.

Idoneidade na escolaridade

Como consecuencia da repetición, os alumnos repetidores acumúlanse en determinados niveis da ESO. Calculando a idoneidade en tódolos niveis dun mesmo curso, o nivel mínimo de idoneidade dará o nivel no que hai maior número de repetidores. Aí estará o “atasco”.

A modo de exemplo calcúlanse os datos e elabóranse as gráficas de dous cursos: o de máxima taxa bruta de fracaso escolar e o de mínima taxa bruta de fracaso escolar.

O curso 05-06 é o que presenta a máxima taxa bruta de fracaso escolar. A idoneidade é a seguinte:

Curso	Totais no grupo	Idoneidade	repetidores
1º	64	76,56% (n=49)	23,44% (n=15)
2º	45	82,22% (n=37)	17,78% (n=8)
3º	73	67,12% (n=49)	34,25% (n=25)
4º	41	78,04% (n=32)	21,96% (n=9)

Neste curso xa se podía repetir 1º de ESO. Como se pode apreciar o atasco está en 3º de ESO. É o nivel que presenta unha porcentaxe maior de alumnos fora de idade (repetidores). Se comparamos estes datos cós de Galicia e España vemos que a idoneidade é menor en 1º, igualase en 3º e é maior en 4º. Entran menos alumnos con 12 anos pero despois, os que entran continúan ata 4º en maior proporción que no resto de Galicia e España.

Curso: 05-06	1º ESO - 12 anos	2º ESO - 13 anos	3º ESO – 14 anos	4º ESO – 15 anos
España	84,2%		66,00%	57,7%
Galicia	83,2%		67,4%	59,3%
IES-1	76,56% (n=49)	82,22% (n=37)	67,12% (n=49)	78,04% (n=32)

O curso 03-04 é o que presenta a mínima taxa bruta de fracaso escolar.

A idoneidade é a seguinte:

Curso	Totais no grupo	Idoneidade	Repetidores
1º	55	94,54% (n=52)	5,45% (n=3)
2º	70	80,00% (n=56)	20,00% (n=14)
3º	72	56,94% (n=41)	43,06% (n=31)
4º	54	59,25% (n=32)	40,75% (n=22)

O atasco está en 3º de ESO. É o nivel no que se concentra unha porcentaxe maior de alumnos fora de idade con respecto o curso. Os alumnos repetidores están, maioritariamente en 3º. Comparando estes datos cós de Galicia e España obsérvase que a idoneidade é maior en 1º e igualase en 3º e 4º. Non se repetía 1º de ESO. Os alumnos promocionaban automaticamente de 1º a 2º independentemente de cales fosen os resultados académicos acadados.

Curso: 03-04	1º ESO - 12 anos	2º ESO - 13 anos	3º ESO – 14 anos	4º ESO – 15 anos
España	85,30%		71,60%	60,30%
Galicia	83,70%		68,40%	57,80%
IES-1	94,54% (n=52)	80,00% (n=56)	56,94% (n=41)	59,25% (n=32)

Nivel no que comeza o fracaso

Tomando como dato a primeira repetición por selo primeiro dato explícito que aparece recollido nos expedientes académicos, pódese considerar que ese é o nivel de inicio do fracaso.

A táboa seguinte recolle a porcentaxe do nivel no que se inicia o fracaso en cada grupo:

Grupo/Nivel	%total ⁶	4º Pr.	6º Pr	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
13 obxectivos sen acadar	7,77% (n=7)	42,85% (n=3)	57,14% (n=4)				
13 obxectivos acadados	7,77% (n=7)		100% (n=7)				
12 obxectivos sen acadar	25,55% (n=23)		100% (n=23)				
12 obxectivos acadados	53,33% (n=48)			4,16% (n=2)	47,91% (n=23)	45,83% (n=22)	2,03% (n=1)
Incorporación tardía	5,55% (n=5)			20% (n=1)	20% (n=1)	60% (n=3)	
Totais	100% (n=90)	3,33% (n=3)	37,77% (n=34)	3,33% (n=3)	26,66% (n=24)	27,77% (n=25)	2,03% (n=1)

A vista da gráfica, o primeiro que se observa é que o atraso abrangue o período que vai dende 4º de Primaria ata 4º de ESO con dous grupos ben diferenciados, ademais do grupo dos alumnos de incorporación tardía. Estes grupos son:

Grupo 1

Alumnos que comezan a fracasar na primaria e comezan a ESO cun atraso manifesto, en “zona de riesgo” (Escudero, 2009, p. 50). Representan o 43,52% (n= 37). Inician a ESO con 13 anos ou con 12 pero sen acadar os obxectivos da primaria. Considérase o total de 85 alumnos xa que non se inclúen os 5 de incorporación tardía.

⁶. Representa a % deste grupo en relación a mostra.

Estes alumnos teñen por diante unha parte da traxectoria escolar que semella non ser suficiente para superar as dificultades e conseguilo título. Como se de unha profecía auto incumprida se tratara, o fracaso en primaria prognostica o fracaso na ESO. Este dato coincide co expresado por Fernández Enguita (2010, p. 33) “Un alumno que lleva retraso en primaria dificilmente lo va a recuperar en secundaria, y seguramente tiene más probabilidades de acumular nuevos retrasos en esta etapa”.

A orientadora exprésao así: “En primeiro chegan os alumnos cá primaria sen superar, incluso algúns non repetiron ningún curso e promocionan igual. Os que xa fracasaron en primaria é moi difícil sacalos adiante porque, ademais, a dinámica de secundaria é distinta a de primaria. Se xa fracasaron na primaria é moi difícil sacalos adiante”.

Grupo 2

Alumnos que inician a ESO sen atraso manifesto. Representan o 56,47% (n= 48). Inician a ESO con 12 anos e os obxectivos de primaria acadados. A maioría inician o fracaso en 2º e 3º de ESO. Só un 2,03% (n=1) inicia o fracaso en 4º. Considérase o total de 85 alumnos xa que non se inclúen os 5 de incorporación tardía.

Son alumnos que inician a ESO sen ningún handicap aínda que, como recollen os informes dos respectivos profesores, algúns fano só cós mínimos acadados e outros cun nivel baixo de comprensión lectora, dificultade para captala idea principal dun texto e dificultades na composición escrita.

Un dos alumnos entrevistados manifesta que “comecei a fracasar cando inicié a ESO. Perdíame con tantas materias e tantos profesores”.

A mesma orientadora manifesta que “a dinámica de secundaria é moi distinta a de primaria e o profesorado tamén actúa de maneira distinta fronte o alumno”.

Alumnos de incorporación tardía

Alumnos que inician o fracaso nos tres primeiros curso da ESO porque non se escolarizan antes no sistema educativo español.

Ao chegaren a España, a nai (veñen, maioritariamente, só ca nai) traballa fora todo o día e eles están sós. Non traen hábito de traballo, nin intelectual, nin manual. Probablemente, por primeira vez na súa vida teñen liquidez económica o que lles posibilita ter ordenador, móbil e internet que actúan coma elementos de distracción fronte o estudo.

2. Reforzo

A seguinte medida de atención a diversidade, pola frecuencia de aplicación, é o reforzo aplicado ata un 56,52% no grupo dos alumnos que inician a ESO con 12 anos e os obxectivos de primaria sen acadar. Esta medida formará parte do “plan de recuperación das aprendizaxes non adquiridas co fin de favorecer a adquisición das competencias básicas” que recolle a lexislación vixente.

3. ACIs

Por último están as ACIs, medida mais extrema que afecta a elementos prescriptivos do currículo. Esta medida aplícase aos grupos que inician a ESO cunha competencia curricular mais deficitaria: 12 e 13 anos sen superar as competencias básicas e incorporación tardía.

Para a orientadora, atención a diversidade debería ter lugar nos seguintes termos:

Deberíase intervir en 5º ou 6º de Primaria ou 1º ou 2º de ESO. As propostas do MEC de facelo en 4º da ESO xa non serven. É moi tarde. Algúns chegan a 4º de ESO con moitas pendentes que foron arrastrando o longo dos cursos e xa non hai maneira de que as superen. A atención a diversidade nas aulas de Secundaria é difícil. Para atender os alumnos con dificultades a nivel individual, sácanse a Aula de Apoio, fanse ACIs pero como o nivel curricular destes alumnos é tan baixo non chegan a titular. O apoio é beneficioso cando se poden atender unha serie de sesións pero si é unha intervención moi puntual no se nota ningún avance. Ultimamente chegan inmigrantes sin coñecelo idioma e non hai profesorado para escolarizalos, por tanto, van as aulas ordinarias sen apoio.

20.3 . - Desenlace da ESO: nivel, idade, duración e tipo de abandono

Nivel de abandono

Nesta táboa recóllense as % dos niveis nos que abandonan os alumnos dos respectivos grupos.

Grupo/Nivel	2º ESO		3º ESO		4º ESO	
13 obxectivos sen acadar	57,14%	(n=4)	42,58%	(n=3)		
13 obxectivos acadados	14,28%	(n=1)	85,71%	(n=6)		
12 obxectivos sen acadar	17,39%	(n=4)	34,78%	(n=8)	47,82%	(n=11)
12 obxectivos acadados	2,03%	(n=1)	47,91%	(n=23)	50%	(n=24)
Incorporación tardía	20%	(n=1)	40%	(n=3)	20%	(n=1)
Total:	12,22%	(n=11)	47,77%	(n=43)	40%	(n=36)

O nivel de abandono varia dun grupo ó outro. Semella que a traxectoria académica anterior ó inicio da ESO si inflúe na traxectoria ó longo desta etapa. Así, o nivel de abandono varia dende os de 13 anos e os obxectivos sen acadar que o fan, maioritariamente en 2º, ata os grupos de 12 anos, que o fan en 4º nunha porcentaxe que, nos de 12 anos e os obxectivos de primaria acadados, chega ó 50%.

A Orientadora da a seguinte explicación: “muchos llegan a 4º con muchas pendientes y no son capaces de superarlas”.

O proceso seguido pola maioría é, tamén, a orientadora a que o explica: “van mal en 2º, repiten, está en 3º, repite. Los padres prefieren que repita a que se ponga a hacer un trabajo cualquiera”.

A modo de conclusión, eu engadiría que: o 60% abandonan cunha competencia curricular inferior a 3º da ESO. Esta é a verdadeira exclusión educativa xa que a formación inicial debe ser sólida é relevante para facilitar a construción de futuros aprendizaxes e a formación ó longo de toda a vida a, así, evitala exclusión social.

Idade de abandono

Nesta táboa recóllense as % da idade á que abandonan o ensino os alumnos dos respectivos grupos.

Grupo/Idade	16 anos	17 anos	18 anos
13 obxectivos sen acadar	28,57% (n=2)	42,85% (n=3)	28,57% (n=2)
13 obxectivos acadados		57,14% (n=4)	42,85% (n=3)
12 obxectivos sen acadar	21,73% (n=5)	43,47% (n=10)	34,78% (n=8)
12 obxectivos acadados	33,33% (n=16)	47,91% (n=23)	18,75% (n=9)
Incorporación tardía		60% (n=3)	40% (n=2)
Totais	25,55% (n=23)	47,77% (n=43)	26,66% (n=24)

Destaca o 47,91% de alumnos que abandonan con 17 anos no grupo de alumnos que inician a ESO con 12 anos e os obxectivos acadados. Parece que iniciando cun nivel adecuado de competencia curricular (12 anos e os obxectivos acadados) deberían ser capaces de ter unha traxectoria escolar con un pouco mais de percorrido.

O grupo, en conxunto, abandona, sen titular, con 17 anos seguido de 18 anos. Unha posible explicación a esta realidade da a Orientadora cando afirma que “Los padres prefieren que estén sin hacer nada a que vayan a cualquier trabajo” aínda que non titulen porque, afirma tamén a orientadora, “chegan con moitas pendentes que foron arrastrando o longo dos cursos e xa non hai maneira de que as superen”.

Duración da escolaridade

Como consecuencia da idade de inicio da escolaridade pódese determinar a duración da mesma no sistema educativo español.

Nestas dúas táboas recóllense os anos de permanencia no sistema educativo.

Grupo/Duración	10 anos	11 anos	12 anos
13 obxectivos sen acadar	28,57% (n=2)	42,85% (n=3)	28,57% (n=2)
13 obxectivos acadados		57,14% (n=4)	42,85% (n=3)
12 obxectivos sen acadar	21,73% (n=5)	43,47% (n=10)	34,78% (n=8)
12 obxectivos acadados	33,33% (n=16)	47,91% (n=23)	19,75% (n=9)
Totais: 94,44% (n=85)	27,05% (n=23)	47,05% (n=40)	25,88% (n=22)

Grupo/Duración	1 ano	2 anos	3 anos
Incorporación tardía	40% (n=2)	40% (n=2)	20% (n=1)

A permanencia no sistema educativo é, maioritariamente e como mínimo, de 11 anos aínda que é mais que probable que tamén estiveran escolarizados na educación infantil 3 anos co que a permanencia será de 14 anos. Os alumnos de incorporación tardía teñen un tempo de permanencia no sistema educativo español de entre 1 e 3 anos aínda que nos países de orixe tamén estaban escolarizados.

Tipo de abandono

Aínda que nos referimos a eles como alumnos con fracaso escolar, non todos fracasan no sentido restritivo do término xa que algúns abandonan, de xeito voluntario, e outros vense obrigados a facelo en aplicación da lexislación vixente. A porcentaxe duns e outros é a seguinte:

O 73,33% (n=66) dos alumnos deixan, abandonan, o ensino básico, a partires dos 16 anos, sen causa xustificada antes de acadalo título aínda que poderían permanecer nel algún tempo mais. Son alumnos que arrastran un historial académico de suspensos, repeticións e materias pendentes. É probable que, de seguir escolarizados ata os 18 anos, non foran quen de titular de aí que se vaian.

Hai que ter en conta que abandonar na cidade non ten a gravidade que pode ter no rural onde non hai moitas mais saídas que a escolarización no IES. Na cidade hai unha oferta ampla de posibilidades: PCPI, Acceso a Ciclo, ESA, Centros Ocupacionais, etc.

Segundo os datos recollidos nos respectivos expedientes académicos, a súa situación

académica é unha das seguintes:

- . Con 16 anos, acaban de cursar 2º e xa repetiron na ESO as dúas veces que a lei lles permite. Aínda poderían seguir escolarizados dous cursos mais nos que terían que superar 3º e 4º pero, dado o seu historial de repeticións e fracaso, optan por abandonar.

- . Con 16 anos, cursando 2º e tendo repetido un curso na ESO quedaríalles a posibilidade de cursar 3º e 4º en dous anos sempre que non tiveran que repetir, aínda que si poderían facelo.

- . Con 16 anos e cursando 3º que non teñen superado. Poderían repetir un curso, 3º ou 4º. Quédanlles dous anos.

- . Con 17 anos cursando 2º e tendo xa repetido os dous cursos que a lei lles permite na ESO. Só poderían cursar un ano mais.

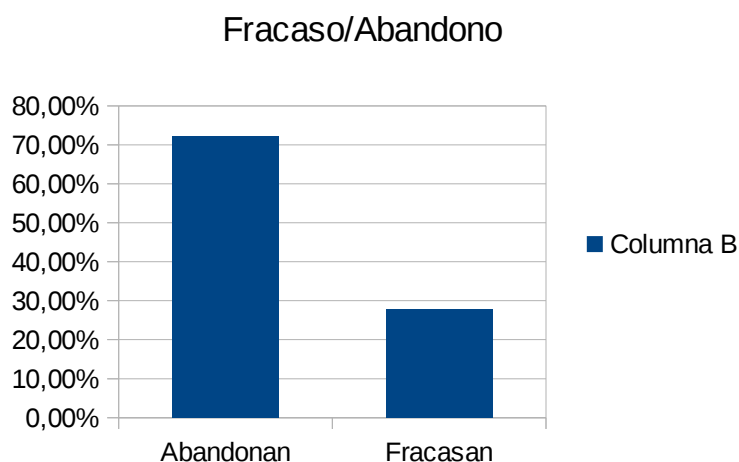
- . Con 17 anos cursando 2º e tendo repetido só un curso. Fálalles por superar 3º e 4º e só lles queda un ano.

- . Con 17 anos cursando 3º fálalles por superar 4º mais as pendentas.

- . Con 17 anos cursando 4º que teñen sen superar. Teñen que repetir 4º e na maioría dos casos teñen materias sen superar.

As traxectorias individuais dos tres alumnos entrevistados son un exemplo de alumnos que abandonan de xeito voluntario. Na explicación que fai o alumno do seu propio fracaso, os tres coinciden no sentimento que lles produce: esfórzanse, estudan, cumpren e, cando comezan a quedar fora “de vía” intentan retornar, reenganchar pero non son capaces e, segundo eles, ninguén lles axuda o suficiente para retornar a vía. Desmoralízanse e “pasan de todo”. Non son insensible ó fracaso. Séntense impotentes.

O 26,66% (n=24) vense obrigados a abandonar o ensino básico porque esgotaron tódalas posibilidades que a lei lles ofrece e polo tanto son alumnos que fracasan na escola. Dos 24 alumnos que se atopan nesta situación, 7 vense cursando 3º de ESO e 17 cursando 4º de ESO. Todos con 18 anos.



Gráfica 5: abandono e fracaso

A orientadora do Centro aproxima unha posible explicación cando di: “van acumulando fracaso (en forma de materias pendentes e repeticións) e vense incapaces de superar as materias que aínda os afastan do título e vanse a probar outra saída” que na cidade non resulta difícil atopar.

Precísase lembrar que, na ESO, as materias que non se superan lévanse pendentes para o curso seguinte e é preciso recuperalas polo que un alumno pode ir acumulando pendentes ao longo da ESO e chegar ós 16-17 cursando 3º ou 4º e con materias de 1º, 2º e/ou 3º de ESO. Só se pode promocionar con dúas materias e, ca LOE, excepcionalmente con tres sempre que a Xunta de avaliación así o considere. Estes alumnos deberían haber sido orientados a un PDC que, como se verá noutro apartado, neste IES non hai. Este programa está claramente indicado para alumnos que chegan a 3º con dificultades.

20. 4 . - Despois da ESO: itinerarios e traxectorias individuais

Itinerarios

Saídas	PGS/PCPI	ESA	Ac. C. M.	M. laboral	Descoñecido
13 obx. sen acadar	28,57(n=2)	14,28%(n=1)		28,57%(n=2)	28,57%(n=2)
13 obx. acadados	42,85(n=3)	14,28(n=1)			42,85%(n=3)
12obx. sen acadar	26,08(n=6)	34,72%(n=8)		4,34%(n=1)	34,78%(n=8)
12 obx. acadados	14,58%(n=7)	31,25%(n=15)	12,5%(n=6)	10,41%(n=5)	31,25% n=15
Incorporación tardía		40% (n=2)			60% (n=3)
Totais: 100%(n=90)	20%(n=18)	30%(n=27)	6,66%(n=6)	8,88%(n=8)	34,44%;n=1

Os datos dos alumnos que se coñecen indican que van, maioritariamente a ESA e a PGS-PCPI saídas, ámbalas dúas no sistema educativo público.

Os tres casos das traxectorias individuais están a cursar un PCPI e queren presentarse a proba de acceso a Ciclo Medio para despois cursar estes estudos.

Referente a este tema, a Orientadora exprésao así:

Son trabaxadores de guante branco. No estan acostumbrados a hacer nada de nada, ni estudiar, ni trabajar. Desde el centro se les buscan salidas en las escuelas taller, cursos de formación ocupacional y otros. La posibilidad de un trabajo depende del aprovechamiento que hagan de los cursos pero se procura que no queden en la calle aunque no les gusta nada. Ni pladur, ni jardineria. La falta de trabajo no les motiva y en los últimos años es más la demanda de trabajo que la oferta. Se intenta moverlos por las TIC y los idiomas para ampliar su campo laboral. Hoy tienen que tener un buen nivel de inglés y, a mayores, otro idioma. También se les aconseja que tengan el carnet de conducir y que añadan flexibilidad horaria y movilidad geográfica.

Traxectorias individuais

Neste centro, no curso 09-10, había 6 alumnos matriculados no primeiro curso de PCPI dos que dous estaban enfermos e dun non me deron unha explicación moi clara de que pasaba con el. Resultado só se puideron entrevistar a tres alumnos. A continuación preséntanse, en forma de traxectorias individuais, os datos obtidos das entrevistas xunto cós obtidos dos correspondentes expedientes académicos.

Se ben nos capítulos anteriores se presentaron os datos do grupo en xeral, as traxectorias individuais permiten visualizar como é a traxectoria concreta que seguen estes alumnos que, cabe pensar, serán semellantes as do resto.

Alumno 1. 3,(09-10)

Inicia a ESO con 12 anos e acadados os obxectivos de primaria en tódalas materias. Como medidas de atención a diversidade repite 1º e 2º de ESO e recibe reforzo en Lingua Galega. Abandona en 2º con 16 anos.

Cursou Infantil e primaria no centro adscrito o IES-1 no que cursou toda a ESO e agora o PCPI. Non sufriu cambios de centro.

Comeza a fracasar cando inicia a ESO. Perdeuse con tantas materias e tantos profesores. Este fracaso afectáballe moito o principio pero despois xa se acostuma e non lle afecta nada. Parecíalle normal. As amizades tamén influían.

Estuda e fai os deberes xeralmente só pero nalgúñas ocasións, a nai sentábase o seu carón e, namentres ela estaba alí, traballaba pero en canto de ía xa acendía a TV. Nunca tivo hábito lector ata este curso. Nunca tivo hábito de estudo. Valora moi positivamente un curso de Técnicas de Estudo que tivo en 6º de Primaria e 1º de ESO. Agora cursa un PCPI de aloxamento e quere facer a proba de acceso a Ciclo Medio.

Se puidera daría marcha atrás e estudaría o que non estudou. “Non é cuestión de que ninguén te convenza, ten que saír de ti”. “¿Que podería axudar? Que o profesor me axudara mais. Perdíame.”

Ten habitación propia na que estuda, ten ordenador con conexión a internet, libros

suficientes, TV e videoxogos. Ve a TV 1 ou 2 horas polas noites. Non xoga con videoxogos. Ten as horas de sono suficientes.

Pasa as tardes cos amigos porque os pais están no traballo e os outros membros da familia non teñen autoridade sobre el.

Vive nunha familia formada polos pais, unha avoa, unha tía e o alumno. Non ten irmáns. Os pais teñen estudos primarios, traballan os dous, son permisivos e valoran o título de graduado. Sempre tiveron interese polo estudo do fillo e van regularmente ó centro. Cando sacaba malas notas “tomábano a mal, pero ó ver que non sabía, xa se conformaban”.

Alumno 2. 4,(09-10)

Inicia a ESO con 12 anos e acadados os obxectivos de primaria en tódalas materias. Como medidas de atención a diversidade repite 2º e 3º de ESO e recibe apoio e reforzo que dí “non me serviu para nada”. Abandona en 3º con 17 anos.

Estudou EI e primaria no CEIP adscrito o IES no que cursou a ESO e agora esta a facer o primeiro curso de PCPI. Quere facer o 2º curso de PCPI ou, se non consegue praza, a proba de acceso a Ciclo Medio.

Di que as dificultades comezaron cando repetiu 2º de ESO. Antes de repetir esforzábase, facía deberes, estudaba pero non conseguía reter nada. Chegaba ós exames, suspendía e desmoralizábase. Despois xa “pasaba de todo”. No volveu a enganchar nos estudos. Xa non o volveu a intentar. Deberíanlle de haber esixido mais na casa.

Di non ter hábito de estudo nin hábito lector. Os deberes, fainos “as veces”. Soa ou con axuda da irmá.

Comparte habitación ca súa irmá na que tamén estuda. Ten libros suficientes e ordenador con conexión a Internet.

Ve a TV a diario: 2 ou 3 horas diarias. Non xoga con videoxogos. Polas tardes, cando non ten clases, está cós amigos.

Vive cos pais, un irmán maior que neste momento non estuda nin traballa e unha irmá de 17 anos que esta estudando.

O pai traballa de vixiante. Estudou Bacharelato. A nai é ama de casa e estudou a ESO.

Nunca mostraron moito interese polos estudos da filla: “O principio, namentres non comezaron os suspensos, interesábanse un pouco mais pero, despois, xa non”.

Cando suspendía botábanlle unha reprimenda pero nada mais. Eran bastante permisivos aínda que daban importancia a que sacase o título de Graduado “para traballar”.

Sente que lle deberían esixir mais na casa, sobre todo cando repetiu pero ela soa non foi quen de volver a enganchar.

Alumno 3. 5,(09-10)

Estudou EI e primaria no CEIP adscrito ó IES no que despois fixo a ESO e agora cursa 1º ano de PCPI.

Iniciou a ESO con 13 anos. Repetiu 6º de primaria e, despois, na ESO, repetiu 2º curso. Abandonou o ensino ordinario no curso 09-10 con 17 anos cando cursaba 3º de ESO.

O atraso escolar comezou en 6º de Primaria. Tivo problemas familiares e deixou de estudar. Repetiu.

En 2º de ESO, cando volveu a repetir, desmoralizouse e xa abandonou. En 3º xa non podía cos estudos aínda que quixo reenganchar pero xa era demasiado tarde. Pasou de todo. Neste momento sentía que “os profesores non me axudaron moito. Se non entendía e preguntaba dicíanme: volve a lelo pero eu non entendía e choraba. Despois pasei de todo”. Poñíase moi nervioso nos exames. Ten pouco hábito lector.

Sempre fixo os deberes, ela soa. “Cando tiña exames facía resumes e despois non os estudaba. Distraíame con facilidade. Necesitaba ter un “Pepito Grilo”.

Non ten un resentimento especial fronte o feito de non titular. Toma a súa situación con normalidade. Quere facer un Ciclo Medio. O curso pasado presentouse a proba de acceso e suspendeuna. Pero dí “teño que sacalo título si ou si”.

A pregunta de “¿que cambiarías?” responde “demasiados amigos”.

Ten habitación propia na que sempre estudou. Considera que non ten os libros suficientes. Ten ordenador e conexión a Internet.

Ve a TV, 1 ou 2 horas ó día. Non xoga con videoxogos. Ten mozo e está tódalas tardes con él, 1 ou 2 horas.

Vive cos pais. O pai, agora, está no paro. Ten estudos de Bacharelato. A nai traballa nun servizo de limpeza e ten estudos de ESO.

Os seus pais, cando traballaban os dous, estaban todo o día fora da casa e ela estaba cas suas irmás maiores. Nunca mostraron moito interese polos seus estudos. O principio da escolaridade, acudían ó centro con certa frecuencia, despois, xa non.

Cando levaba malas notas, primeiro, castigábana e despois pasaron a votarlle unha reprimenda pero nunca pasou nada mais. Eran permisivos aínda que si estaban, e están interesados en que saque o título de graduado. Consideran que é moi importante para traballar.

20. 5 . - As dimensións: taxa bruta, taxa neta e fracaso directo

Di a orientadora do IES: “Cada vez hai mais fracaso e vai seguir aumentando”.

A comprensividade supón o respecto ás peculiaridades de cada estudante e o convencemento de que as motivacións, os intereses, as capacidades de aprendizaxe son moi distintos entre os alumnos, debido a un complexo conxunto de factores, tanto individuais como de orixe sociocultural que actúan entre si.

Nesta escola comprensiva, a atención a diversidade faise mediante un proceso integrador ca LOXSE (axudar o alumno para que se incorpore as características de escolarización da aula) e mediante un proceso inclusivo ca LOE (modificalas características de escolarización da aula para non xerar exclusión).

A pesares da atención a diversidade na escola comprensiva, primeiro integradora e despois inclusiva, hai un número considerable de alumnos que quedan segregados, fracasan, non son quen de acadar os obxectivos propostos polo sistema educativo e abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen o primeiro título que concede o sistema educativo español: Graduado en ESO.

As dimensións deste fracaso e/ou abandono sen título médense por medio das chamadas Taxas de Fracaso Escolar: Bruta, Neta e Fracaso Directo.

Os valores que acadan para este centro son a seguintes:

Comparativa da Taxa bruta de Fracaso Escolar/Taxa neta/fracaso directo

Curso	Totais	Totais 4º	Cumple 16 anos	Saen	Titulan	Non titulan	T. Bruta IES-1,%	Taxa Neta IES-1,%	Fr. Dir. IES-1,%
02-03, (1)	279	66	54	55	49	6	9,26	10,90	9,09
03-04, (2)	247	54	54	62	50	12	7,41	19,35	22,22
04-05, (3)	223	43	55	58	41	17	24,46	29,31	39,53
05-06,(4)	223	41	48	42	31	11	35,42	26,19	26,82
06-07, (5)	235	50	57	47	35	12	38,6	25,53	24
07-08, (6) titulación	244	48	47	51	36	15	23,41	29,41	31,25
08-09,(7) LOE	227	47	54	48	37	11	31,49	22,91	23,40
09-10, (8)	182	41	42	42	36	6	14,29	14,28	14,63

FONTE: Elaboración propia.

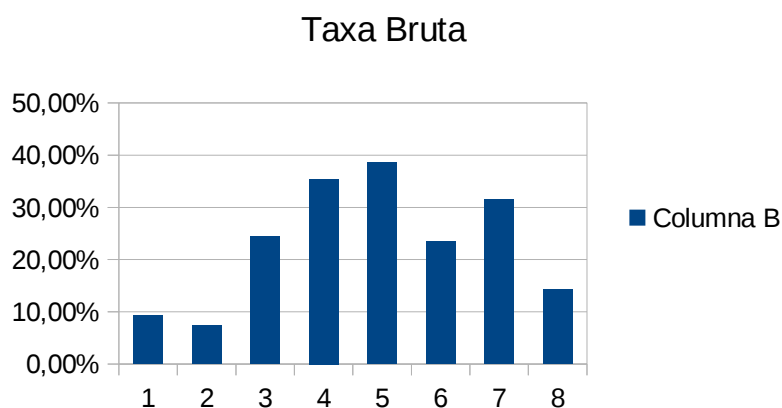
A partires destes valores calcúlanse as respectivas taxas.

Taxa bruta de fracaso escolar

Tal e como se recolle no Cap. 1 desta tese, a taxa bruta de fracaso escolar é a % de alumnos que abandonan sen título sobre a poboación en idade teórica de obtención do título con independencia do nivel que cursen. O fracaso escolar obtense de restar a 100 a taxa bruta de graduados en ESO nun ano dado. Así:

$100 - (\text{alumnos que titulan no curso } (x - x+1) \times 100) / (\text{alumnos que cumpren a idade teórica de obtención de dito título no ano } x+1)$. Neste caso

Neste caso concreto, considérase “poboación que cumpre a idade teórica de obtención do título” a tódolos alumnos do IES que cumpren dita condición. É preciso tomar este dato con certa cautela debido a que cada Centro é un microcosmos con características particulares moitas delas dependentes do entorno no que se sitúa. Resumindo: taxa bruta de fracaso escolar = abandono sen título/ todos os que teñen idade de titular independentemente do nivel que cursen.



Gráfica 6: taxa bruta dos oito cursos

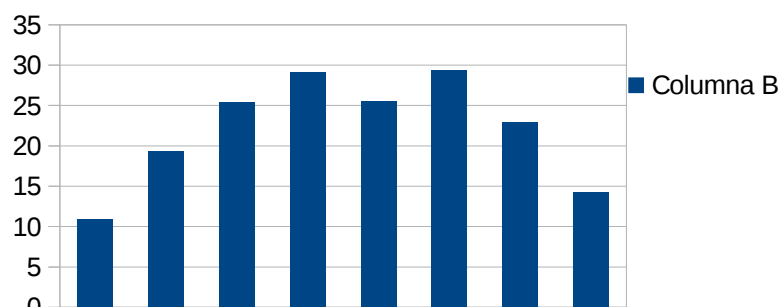
Esta taxa acada os valores máximos (35,42% e 38,6%) nos cursos 05-06 e 06-07 e os valores mínimos (9,26% e 7,41%) nos cursos 02-03 e 03-04. Como se deduce destes valores, o rango é moi elevado o que significa que os valores da mesma non son homoxéneos. Presenta tres valores que se separan moito dos outros cinco polo que se poden descartar. Os cinco mais homoxéneos varían entre 23,41% do curso 07-08 e 0 38,6 % do curso 06-07.

Taxa neta de fracaso escolar

É a % de alumnos que abandonan a ESO sen título sobre o total que abandona a ESO con 16 anos ou mais.

Abandono sen título/ todos os que abandonan a ESO con 16 anos ou mais

Taxa neta



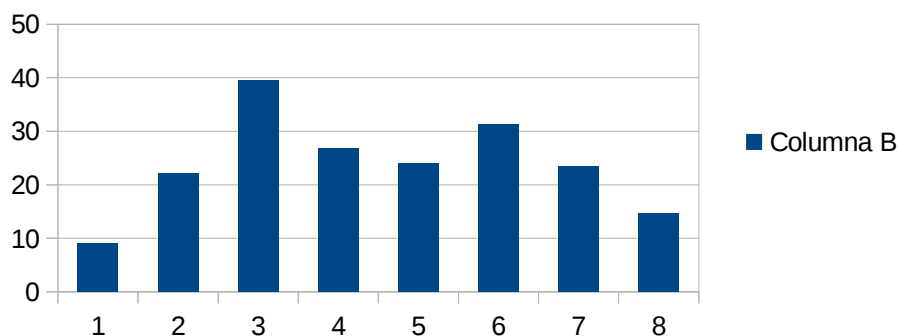
Gráfica 7: taxa neta dos oito cursos

Esta taxa acada os valores máximos (29,31% e 29,41%) nos cursos 04-05 e 07-08 e os valores mínimos 10,90% e 14,28% nos cursos 02-03 e 09-10. O seu rango ten un recorrido de 18,51. Dos oito cursos que abrangue o estudo, a porcentaxe neta supera a cuarta parte dos alumnos en tres cursos do tempo estudado. Noutros tres cursos acada uns valores aproximados, (03-04, 06-07, 08-09) e en dous é considerablemente inferior (02-03, 09-10).

Fracaso directo

É a % de alumnos que non titulan en relación a todos os matriculados en 4º. Este índice acada os valores máximos (39,53% e 31,25) nos cursos 04-05 e 07-08 e os valores mínimos (9,09% e 14,63%) nos cursos 02-03 e 09-10. Todos eles son valores elevados.

Fracaso directo



Gráfica 8: fracaso directo dos oito cursos

Comparación taxa bruta- taxa neta

Nos cursos 02-03, 03-04, 04-05, 07-08, 08-09: saen mais alumnos dos que cumpren 16 anos e a taxa bruta é menor que a neta o que indica que había alumnos de mais de 16 anos repetindo e que abandonan a pesares de non conseguilo título. Nos cursos 05-06 e 06-07 saen menos alumnos que os que cumpren 16 anos e a taxa bruta é maior que a taxa neta o que indica que, aínda cumprindo 16 anos, os alumnos permanecen escolarizados. No curso 09-10 o número de alumnos que cumpren 16 a nos e os que saen é igual. Os que cumpren 16 anos e os que saen compénsanse. Semella que un curso hai un grupo de alumnos que repite e ao curso seguinte abandonan nunha especie de zig-zag: un curso xúntanse repetidores e ao ano seguinte vanse.

Comparación taxa neta – fracaso directo

O fracaso directo é menor nos cursos 02-03 e 06-07 xa que o número de alumnos matriculados en 4º é maior que o número de alumnos que saen. No resto dos cursos, o fracaso directo é maior xa que o número de alumnos que hai matriculado en 4º é menor que o número de alumnos que saen.

Táboa comparativa de índices de fracaso de España, Galicia, A Coruña e IES-1

Curso	T. Bruta España, %	T. Bruta Galicia, %	T. bruta (IES-1)	T. Neta España, %	T. Neta Galicia, %	Taxa Neta % (IES-1)
02-03	28,7	23,6	9,26	27,0	24,9	10,90
03-04	28,5	26,3	7,41	28,4	26,7	19,35
04-05	29,6	23,9	24,46	28,4	26,9	29,31
05-06	30,8	25,1	35,42	27,7	25	26,19
06-07	30,7	23,7	38,6	28,6	27,2	25,53
07-08	28,5	24,2	23,41	27,9	24,5	29,41
08-09	25,9	21,8	31,49	25	23,3	22,91
09-10	25,9	23,4	14,29	23,8	21,8	14,28

FONTE: “Las cifras de la educación en España” e elaboración propia.

A taxa bruta acada valores bastantes semellantes excepto nos cursos 02-03, 03-04 e 09-10 nos que é considerablemente menor no IES-1. Descoñezo cales poden selas causas.

A taxa neta tamén acada valores semellantes excepto nos cursos 02-03 e 09-10. Tamén descoñezo as causas.

CAPÍTULO QUINTO: O CENTRO SEMIURBANO IES-2

21 . - Delimitación da poboación

Entre os cursos 02-03 e 09-10, período que abrangue esta investigación, escolarízanse neste IES un total de 1420 alumnos dos que o 7% (n=100) abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen o título de Graduado en ESO. Son a poboación de alumnos que abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título de Graduado en ESO neste centro no período referido.

Neste centro, a poboación está formada por catro grupos ben diferenciados de alumnos de ahí que se faga preciso facer unha relación exhaustiva dos mesmos:

- 1 . - Alumnos españois.
- 2 . - Alumnos fillos de inmigrantes hispanoamericanos.
- 3 . - Alumnos fillos de inmigrantes brasileiros.
- 4 . - Alumnos fillos de emigrantes galegos a países europeos retornados.

Datos característicos de cada grupo.

Hai 64 alumnos españois dos que 5 alumnos están diagnosticados como de necesidades educativas especiais:

-Un alumno síndrome X fráxil. Inicia a ESO con 12 anos. Repite 2º, cursa 3º e 4º fraccionado. Sae con 20 anos. Cursa toda a escolaridade con ACIs e atención individualizada con profesorado de apoio especialista.

-Unha alumna con TDHA e un 33% de minusvalía recoñecida. Inicia a primaria con 7 anos por haber permanecido un ano mais en infantil. Inicia a ESO con 13 anos. Repite 1º, abandona en 21 con 16 anos. Cursa un PCPI e ESA.

-Unha alumna con trastorno xeneralizado do desenvolvemento, 33% de minusvalía recoñecida. Inicia a ESO con 13 anos despois de repetir 6º de Primaria, 1º e 2º de ESO. Abandona con 17 anos. Cursa PCPI e ESA.

-Un alumno con trastorno xeneralizado do desenvolvemento. Inicia a ESO con 14 anos despois de repetir 4º e 6º de primaria. Abandona en 2º con 16 anos.

-Un alumno con trastorno grave de conduta. Inicia a ESO con 12 anos e cas competencias básicas de primaria acadadas. Repite 1º e 2º. Abandona 2º con 16 anos. Cursa un PCPI.

Hai 26 alumnos inmigrantes hispanoamericanos dos que

-18 son de incorporación tardía. Incorpóranse o sistema educativo galego con 13 anos ou mais e

-8 que inician a ESO :

-5 cas competencias de primaria acadadas:

-3 con 12 anos

-2 con 13 anos

-3 cas competencias de primaria sen acadar:

-1 con 12 anos

-2 con 13 anos

Hai 5 alumnos inmigrantes brasileiros que teñen o seguinte perfil:

-1 inicia a ESO con 12 anos

-4 son de incorporación tardía

Hai 5 alumnos fillos de emigrantes galegos retornados que pertencen a familias que emigraron nos anos 80 e agora retornan e que teñen o seguinte perfil:

-4 inician a ESO con 12 anos e

-1 inicia a ESO con 16. É un alumno de incorporación tardía ó sistema educativo español.

22 . - O contexto do espazo xeográfico

22 . 1 . - A paisaxe xeográfica humanizada suburbana

A descrición da paisaxe suburbana no contexto do espazo xeográfico, en primeiro lugar, responde ó obxectivo de situar o escenario no que se move a poboación.

O IES-2 está nun concello situado na periferia dunha cidade galega.

No espazo suburbano que, como é evidente, a súa existencia depende do espazo urbano, combínase parte da paisaxe urbana e da rural. É o que se coñece co nome de zona suburbana ou espazo suburbano. Esta moi cerca da cidade e dos grandes mercados urbanos de consumo e ten extensións de terras adicadas á horta e ás actividades agropecuarias.

Neste caso concreto, esta zona cambiou o seu modo de sustento porque moitos dos seus habitantes xa se adican a actividades terciarias ben no mesmo concello ou ben na cidade próxima. Aquí tamén se atopan servizos destinados a toda a poboación en xeral pero que non poden situarse na urbe. Por exemplo os aeroportos e algunhas facultades. Neste espazo prodúcese unha división clara dos grupos humanos que nel habitan. Por un lado e como consecuencia das condicións ambientais, algúns grupos sociais con maior poder adquisitivo deciden retirarse a vivir en zonas verdes, apartadas das cidades en vivendas unifamiliares, urbanizacións. Alí teñen tódolos servizos o igual que na cidade. Este tipo de familias da traballo, no servizo doméstico, a un número considerable de persoas sen cualificación profesional, sobre todo mulleres. Estes traballos son desempeñados, maioritariamente, por inmigrantes hispanoamericanas e brasileiras. Inmigrantes que chegan a España case todas soas e con fillos. E por outro, hai zonas nas que se concentran bloques de vivendas de menor valor económico que están ocupadas por grupos sociais de menor renda: asalariados, parados, inmigrantes.

No ano 2010 tiña unha densidade de poboación de 766.00 h./km² e o número de habitantes estranxeiros era de 1.654. Había mais inmigración que emigración.

Conta con 9 entidades de menor tamaño, pobos, zonas urbanizadas nas que o IES está situado no segundo mais poboado. Esta zona urbanizada ten unha densidade de poboación de

3.018 hab./km².

Economía

A poboación traballa, maioritariamente, no sector servizos, ben no propio concello ou na cidade próxima.

Transporte

Ten un moi bo servizo de transporte tanto buses como trens e, inclusive, está preto do aeroporto.

Oferta educativa

No Concello hai outros dous IES públicos, centros de infantil e primaria tamén públicos. Garderías municipais, centros de primaria e secundaria concertados e centros da universidade.

A oferta educativa complétase cos centros da cidade próxima. Concretamente un centro concertado, que pola súa proximidade, escolariza tódolos alumnos de clase media-alta do concello no que se sitúa o IES-2.

Oferta cultural

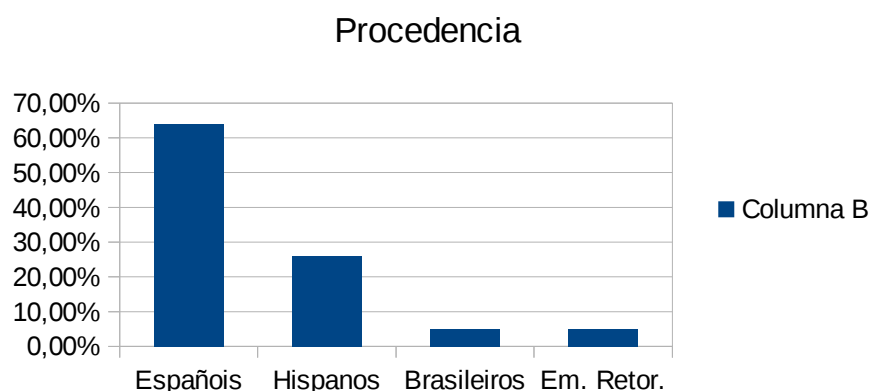
No referente a oferta cultural cumpre salientar que se trata dun concello cunha importante infraestrutura e oferta cultural: ten unha rede de bibliotecas públicas, salas de conferencias e exposicións nas que se celebran concertos, conferencias, exposicións e todo tipo de actividades culturais. Hai conexión a internet en todo o espazo xeográfico.

22 . 2 . - Lugar de procedencia da poboación

Dos 100 alumnos totais que non titulan, o 64% (n=64) son españois (60 da provincia do IES e 4 doutras provincias). Cursan a primaria en centros de ensino público do sistema educativo español. O 60% naceron e viven na mesma provincia, mesmo, algúns, pertencen a familias que levan xeracións nesta zona e teñen a toda a familia preto do domicilio. Outros viven só cos pais que viñeron a vivir aquí doutras zonas, xeralmente, próximas. O 4% (n=4) naceron noutra provincia española e trasladáronse a esta cando tiñan sobre 12-13 anos. Xa cursaron a ESO completa neste IES.

Os 31% (n=31) son inmigrantes e divídense en dous grupos: 26 procedentes de países de fala hispana, hispanoamericanos e 5 procedentes de países de fala non hispana, brasileiros.

Os 5% (n=5) emigrantes retornados fillos de pais galegos que proceden doutros sistemas educativos e que estaban escolarizados noutras linguas aínda que coñecen e usan algunha, ou as dúas, linguas oficiais (galego-castelá).



Gráfica 9: Grupos segundo a procedencia xeográfica

23. - O contexto socio-cultural

O contexto socio-cultural xunto có espazo xeográfico e o escolar enmarcan o escenario no que se desenrola a vida do alumno. Partindo dos datos recollidos nos expedientes académicos, nas traxectorias individuais e na entrevista cá orientadora, defínese este contexto a partires das profesións e estudos de país e nais, ámbitos familiares e distribución do abandono por xénero.

23. 1 . - Profesións e estudos de pais/nais

Profesións de pais e nais

Nos expedientes dos alumnos aparecen recollidos (aínda que non na totalidade) os datos sobre profesións de país e nais o que, xunto cás entrevistas a orientadora e alumnos permiten obter una aproximación ó entorno social do alumno. Dos pais téñense datos do 21% (n= 21) deles:

Profesión	Cantidade/porcentaxe	Nivel de cualificación
Soldador	4,76% (n=1)	2
Mariñeiro	4,76% (n=1)	1
Camioneiro	9,52% (n=2)	2
Empregado	4,76% (n=1)	1
Vixiante	4,76% (n=1)	3
Albanel	9,52% (n=2)	1
Industrial	9,52% (n=2)	1
Pintor	4,76% (n=1)	2
Obreiro	4,76% (n=1)	1
Litógrafo	4,76% (n=1)	2
Mecánico	4,76% (n=1)	1
Hostalería	4,76% (n=2)	1
Adm. Banca	4,76% (n=1)	2
Xubilado	4,76% (n=1)	1
Taxista	4,76% (n=1)	2
Profesor de Secundaria	4,76% (n=1)	3
Policía	4,76% (n=1)	3
Total	100% (n=21)	

Totais por nivel de cualificación profesional	Nivel1; 11 (52,38%)
	Nivel 2; 7 (33,33%)
	Nivel 3; 3 (14,28%)

O 52,38% dos pais teñen nivel de cualificación profesional I.

O 33,33% dos pais teñen nivel de cualificación profesional II.

O 14,28% dos pais teñen nivel de cualificación profesional III.

Da nais téñense datos do 26% (n= 26) delas:

Adícanse o servizo doméstico: 11 (42,30%), nivel I

Son amas de casa: 13 (50%), nivel I

Administrativas: 1 (3,48%), nivel II

Mariscadora: 1 (3,48%), nivel I

O 96,15% das nais teñen o nivel de cualificación profesional nivel I.

O 3,48% das nais teñen o nivel de cualificación profesional nivel II .

Estudos de pais e nais

Non se coñecen os estudos do 100% dos pais e nais de tódolos alumnos da mostra.

Dos pais téñense datos do 21% (n=21) dos que o 95,23% (n=20) teñen estudos primarios e o 4,76% (n=1) teñen estudos universitarios a nivel de licenciatura.

Das nais téñense datos do 26% (n= 26). Todas teñen estudos primarios.

A maioría de nais e pais cursaron estudos primarios polo que é probable que as esperanzas, en relación ós estudos dos fillos, non sexan moi distintas. “Se eu vivo cos estudos que teño, o fillo tamén a vivir” parecen pensar.

23. 2 . - Ámbitos familiares

As traxectorias individuais codifícanse con sete códigos e analízanse e compáranse os resultados obtidos có programa Maxqda.

1. Datos dos códigos “Pais e outros membros da familia” e “Estudo e traballo dos país”

-Viven na casa os pais e os dous fillos. Traballan os dous

-O novo matrimonio viaxa a España con esta filla. Aquí teñen dúas fillas mais.

A nai traballa na hostalería e no servizo doméstico. Fala portugués.

-Vive cos pais e unha irmá mais pequena. Os pais traballan os dous. Teñen estudos primarios. Son galego falantes.

-Vive ca nai e un irmán maior. Os pais son persoas enfermas con tratamentos farmacolóxicos. Como consecuencia da situación, a nai tense que por a traballar a pesares da súa enfermidade.

-Vive cos pais e unha irmá maior. O pai traballa de 11 a 4 e os xoves e venres, ademais, de 7 a 12 da noite. Ámbolos dous teñen estudos Primarios.

A síntese destes códigos aplicados as historias de vida é: a diversidade de alumnado deste centro é o reflexo da diversidade de familias. Así tres viven cos pais e irmáns. Un ca nai e a nova familia que esta formou ó chegar a España e outro só ca nai e un irmán maior. Todos teñen estudos primarios e traballos cualificados có nivel I. Destaca a nai que, aínda enferma, vese na obriga de traballar por necesidade económica.

2. Datos dos códigos “Pais permisivos/autoritarios” e “Valoración que fan do título de graduado”

-Os pais veñen ó centro e mostran interese polos estudos do fillo

- A nai non aparece polo centro. Semellara que ela é a que toma as decisións.

-Os pais están preocupados polos seus estudos. Veñen ó centro con regularidade.

-A nai, superada pola realidade na que vive, está preocupada por cómo interiorizaría o seu fillo toda a situación familiar.

-Os pais preocúpanlles os seus estudos e anímanos pero non conseguen motivalo.

A síntese destes códigos aplicados as historias de vida é: no referente ó tipo de pais e a súa actitude fronte os estudos atopamos cinco familias distintas: a primeira formada por pais permisivos e preocupados polos estudos aínda que sen valoración do título debido ó pouco tempo que levan en España. A segunda, a nai non aparece polo centro e semella que é a alumna a que toma as súas propias decisións. A terceira fórmana uns pais que valoran o traballo, o esforzo e, por suposto o título polo tanto veñen ó centro e preocúpanse polos estudos do fillo. A cuarta está mais preocupada polas secuelas psicolóxicas que puidera ter o fillo dada a situación familiar vivida, polo tanto, os estudos son o último interese que mostra e a quinta fórmana pais permisivos que non aparecen nunca polo centro aínda que si lle ofertan ó fillo unhas condicións óptimas para o estudo.

3. Datos do código “Medios materiais disponibles”

-Ten habitación e ordenador con internet. Libros, ten os dos estudos.

-Non hai constancia.

-Ten libros suficientes, ordenador e internet.

-Non hai constancia.

-Ten habitación, libros, ordenador e conexión a internet.

A síntese deste código aplicado as historias de vida é: tamén neste apartado ten reflexo a diversidade. Así hai tres alumnos que contan con medios materiais suficientes para desenrolar con normalidade a actividade académica e dous que non consta que teñan eses medios e dado o seu perfil, é mais que probable que non dispoñan deles.

4. Datos dos códigos “Axudas có traballo académico individual” e “hábitos de estudo e lector”

-Estuda só, cando o fai, que non é moi a miúdo. Non ten hábito de estudo nin hábito lector.

-Estuda só. Ten certo hábito de estudo que abandona no momento no que as circunstancias persoais tornan prioritarias.

-Estuda só. Ten hábito de estudo e hábito lector.

-Totalmente desenganchado do ensino. Non se implica en ningunha actividade.

-Case nunca fai os deberes. Non ten hábito de estudo nin hábito lector.

A síntese destes códigos aplicados as tres historias de vida é: un alumno realiza as tarefas escolares (deberes) diariamente, dous algunhas veces e os outros dous, nunca. Todo eles sen axuda externa, o alumno, fillo de emigrantes non hispanos comeza a ESO con un certo hábito de estudo que abandona no momento no que as circunstancias persoais tornan prioritarias, o alumno, fillo de emigrantes retornados é o único con hábito de estudo e, a pesares que haber sido escolarizado en alemán (só fala alemán e galego), lee sen dificultade os libros que en cada materia se sinalan de “lectura obrigada”. Os outros catro alumnos carecen tanto de hábitos de estudo coma de hábito lector e os outros dous alumnos carecen totalmente de hábitos de estudo e de hábito lector.

5. Datos do código “Tempo libre”

- Xuntouse cos mais faladores e vagos e dedicouse a vaguear él tamén. Ten videoxogos na habitación e está de noite xogando. Deitase tarde (unha ou dúas) e ven a clase durmido.

-Descoñecido.

-Descoñecido

-Está cós amigos toda a tarde.

-Ten videoxogos na habitación e está de noite xogando. Deitase tarde (unha ou dúas) e ven a clase durmido. Dende que comezou a ESO ten insomnio.

A síntese deste código aplicado as tres historias de vida é: dous teñen videoxogos na

habitación e están xogando de noite. Deitan-se tarde (unha ou dúas) e veñen a clase durmidos, o alumno, fillo de emigrantes non hispanos, coida as irmáns pequenas e está cás amigas e o alumno, fillo de emigrantes retornados non adica o tempo de ocio a ningunha actividade concreta.

6. Datos do código “Explicación que fai o alumno do momento de inicio e do seu propio fracaso”

-A súa competencia curricular esta lonxe da recisa para cursar 1º de ESO.

-Descoñecido.

-Afectoulle ter que saír do centro sen título pero non se dou por vencido.

-Non ten motivación ningunha. Mostra unha actitude de provocación tanto para cós profesores coma cós compañeiros aínda así, ten un grupo de compañeiros cos que está no centro.

-Dada a súa “aparente”pasividade parece non importarlle moito: “xa o sacarei”

A síntese deste código aplicado as tres historias de vida é; tres alumnos, dous inmigrantes e un de familia desestruturada non teñen ningún tipo de sentimento fronte o abandono da escolaridade sen titular. Un deles ten unha competencia curricular que está moi lonxe da precisa para cursar 1º de ESO, outro móvese nun escenario no que o título non é algo imprescindible e o terceiro está superado pola situación familiar na que viviu e vive, o alumno, fillo de emigrantes retornados, afectoulle non titular pero non se dou por vencido e no curso seguinte titulou por EPA e o quinto alumno, dada a súa “aparente”pasividade parece non importarlle moito: “xa o sacarei”.

7. Datos do código “As aspiracións futuras”

-Cursa un PCPI que abandona en xaneiro e vaise para a casa.

-Traballa na hostalería sin mais aspiracións.

-No curso seguinte obtén o título por Educación de Adultos. Despois fai un Ciclo formativo de Grado Medio e agora atópase facendo un Ciclo Formativo de Grao Superior.

-Saíu do Centro e esta na casa.

-Superou o primeiro curso do PCPI e agora está a cursar Educación de Adultos.

A síntese deste código aplicado as historias de vida é: mais que de aspiracións futuras, practicamente en tódolos casos hai que falar de realidades futuras. Así, o primeiro alumno inicia un PCPI que abandona en xaneiro por conduta contraria as normas no traballo, o segundo traballa no sector da hostalería e xa fai vida de adulto, o terceiro titulou por EPA, despois cursou un CM e logo un CS, agora traballa, o cuarto esta na casa e o quinto cursou 1º de PCPI e ESA.

Datos obtidos da entrevista ca Orientadora

Os españois, a nivel profesional, son familias de traballadores do sector servizos maioritariamente, que desenrolan o seu traballo ben no propio concello ou na cidade próxima. Mostran interese polos estudos dos fillos e veñen ó centro con regularidade pero este interese raras veces muda en resultados académicos xa que son pais permisivos e con baixo nivel de esixencia. A maioría non teñen coñecementos académicos suficientes para axudalos nos estudos e tampouco os acompañan na casa nin controlan o tempo adicado o traballo persoal. Os que teñen mellor situación económica páganlles unha pasantía.

Hai dous tipos de familias: desestruturadas, formadas por un só proxenitor, xeralmente a nai, o alumno e outro/s irmáns, caso de habelos e estruturadas formadas polos dous pais, o alumno e o/os irmáns, caso de habelos.

Os inmigrantes hispanoamericanos representan o 26% da mostra e proceden de países de fala hispana . Veñen dos países de orixe, case todos, ca nai e os irmáns onde estaban escolarizados nos respectivos sistemas educativos. A nai traballa, xeralmente, no servizo doméstico e na hostalería. Son familias con poucos recursos aínda que, curiosamente as nais gastan todos os ingresos nos fillos. As veces mercarlles consolas e ordenadores así coma móbiles.

Dominan o castelá, traen unha competencia curricular moi inferior a precisa para cursar a ESO. Teñen unha escolaridade bastante irregular no sentido de que faltan bastante, non estudan, non fan os deberes. As nais veñen con regularidade o centro pero ese interese non vai

acompañado de ningunha outra acción: os fillos están sos na casa a maior parte do tempo e, por tanto, ven televisión, videoxogos, deitan-se tarde e non estudan. O aproveitamento académico é moi escaso.

Os inmigrantes brasileiros acceden ó sistema educativo español cun nivel curricular moi baixo, algúns, mesmo con niveis de segundo ciclo de Primaria, o que hai que engadir o handicap do descoñecemento da lingua.

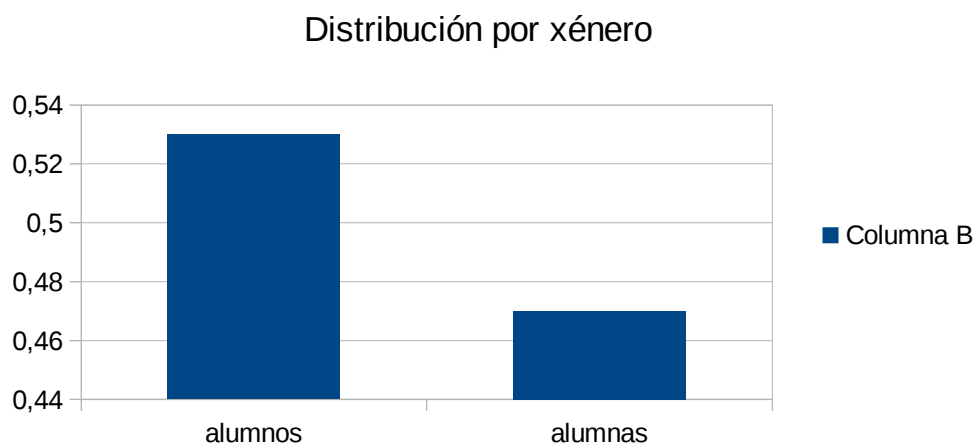
Lévalles entre un ou dous cursos ter un dominio do castelá suficiente para integrarse nas clases sen que o idioma sexa unha barreira para a aprendizaxe. O mesmo lles pasa co galego. Arrastran carencia de vocabulario porque á súa orixe hai que engadirlle que non teñen hábito lector. Carecen de hábitos de estudo e de traballo e non teñen ningún adulto na familia o seu carón que sexa quen de procurárllelo.

Os fillos de emigrantes retornados proceden de países francófonos e falan o idioma do país de acollida e castelán e/ou galego o que lles orixina dificultades nas áreas de Lingua castelán e galego. Xeralmente traballan os dous pais no sector servizos. Teñen estudos primarios.

23. 3 . - Distribución por xénero

Como podemos apreciar o fracaso escolar non se distribúe de maneira mais ou menos equilibrada entre alumnos e alumnas senón que castiga, con maior intensidade e de maneira mais persistente, os primeiros. Estes datos están en consonancia cós publicados no resto de España.

	alumnas	alumnos	Totais
Españois	48,43% (n=31)	51,56% (n=33)	64% (n=64)
Inm. hispanoamericanos	46,15% (n=12)	53,84% (n=14)	26% (n=26)
Inm. brasileiros	40% (n=2)	60% (n=3)	5% (n=5)
Emigrantes retornados	40% (n=2)	60% (n=3)	5% (n=5)
Totales	47% (n= 47)	53% (n=53)	100% (n=100)



Gráfica 10: alumnos e alumnas que abandonan

A distribución do fracaso por sexo, neste grupo, está bastante igualada. Só se aprecia unha lixeira maioría de alumnos que de alumnas.

24. - O contexto escolar

A continuación faise a descrición do contexto escolar que ten a dobre particularidade de influir nos resultados académicos e selo escenario no que ditos resultados se manifestan.

Este IES sitúase na segunda zona urbanizada máis poboada do Concello, con 8.012 persoas, é de maior densidade de poboación, 3.018 habitantes por quilómetro cadrado.

No curso 2009-2010 tiña a seguinte oferta educativa:

ESO: (2 grupos de 1º, dous grupos de 2º, dous grupos de terceiro (un PDC) e tres grupos de 4º (un PDC)).

Bacharelato: dous grupos de 1º e dous grupos de 2º.

PCPI , primeiro curso con 12 prazas. Para cursalo segundo curso deberán desprazarse a centros do entorno nos que é difícil conseguir praza xa que teñen preferencia os do propio centro.

O profesorado que imparte clases neste IES pertence o grupo A-1 e o grupo A-2.

Ten Departamento de Orientación cunha Orientadora e un profesor especialista que desempeña as funcións de apoio a inclusión dos alumnos con necesidades educativas especiais.

Ten biblioteca escolar dentro do PLAMBE da Consellería de Educación e está adherido o Programa ABALAR.

25. - Resultados académicos

Unha vez definidos os contextos nos que se sitúa o alumno pásase a clasificación e análise da información extraída dos expedientes académicos completada con traxectorias individuais e entrevistas semi estruturadas a alumnos e orientadores.

A información recollida nos expedientes académicos permite as seguintes categorías en cada un dos grupos nos que se divide a poboación en función do historial académico previo ao inicio da ESO.

- . Inicio da ESO: procedencia e traxectoria académica previa
- . Percorrido pola ESO: medidas de atención a diversidade
- . Remate da ESO: nivel e idade, e duración e tipo de abandono
- . Despois da ESO: itinerarios e traxectorias individuais
- . As dimensións: taxa bruta, taxa neta e fracaso directo

Como xa se indicou no apartado de metodoloxía, utilízanse as traxectorias individuais e as respostas literais obtidas nas entrevistas a orientadores e alumnos para ilustrar comentarios, realizar xustificacións ou exemplificacións e, en última instancia, integrar e triangular debidamente toda a información.

25. 1 . - Inicio da ESO: traxectoria e procedencia escolar previas

Clasificación tomando como criterio a traxectoria académica anterior

A ESO é o último tramo de escolaridade obrigatoria. Cando inician esta etapa, os

alumnos, xa teñen detrás una traxectoria académica que exercerá influencia sobre a escolaridade posterior, de aí o tomar como criterio de clasificación a condición nas que os alumnos acceden a ESO.

Como xa quedou expresado noutro apartado desta tese, a lexislación vixente permite o acceso a ESO dos alumnos en situacións distintas.

Neste centro e segundo os datos extraídos dos expedientes académicos, os alumnos inician a ESO nunha das cinco situacións académicas seguintes:

Grupo 1: alumnos que despois de repetir un curso en primaria inician a ESO cos obxectivos de dita etapa sen acadar.

Representa ó 14% (n=14) do total da mostra. Tendo en conta a súa competencia curricular agrúpanse en:

-Dous están diagnosticados de necesidades educativas especiais e cursan a escolaridade con ACIs. Trátase de alumnos que segue traxectorias académicas paralelas xa que a súa competencia curricular está lonxe da do grupo no que están escolarizados.

-Os dous alumnos hispanoamericanos teñen competencia curricular distinta. Un estivo escolarizado dende 5º de primaria e cursou a ESO ata 3º por PDC, despois fixo PCPI de un curso, outro PCPI de un curso e ESA. O outro estivo escolarizado toda a primaria e abandonou en 2º de ESO sen acadar os obxectivos en ningunha das materias. Despois non cursou ningún outro tipo de estudos.

-Os outros dez restantes son alumnos españois que podemos agrupar, a súa vez, en dous subgrupo. Cinco presentan una competencia curricular moi baixa en xeral, sobre todo nas instrumentais básicas: linguas (castelán, galego e inglés) e matemáticas e os outros cinco son alumnos que están no límite da competencia curricular axeitada: repiten, reciben apoio, reforzo pero non conseguen remontar e situarse nos niveis normais do grupo no que se escolarizan.

A actitude fronte ó estudo é distinta segundo o grupo no que se integran:

-Os dous diagnosticados de necesidades educativas especiais son alumnos cunha actitude positiva dentro das súas limitacións aínda que una presenta un certo grado de absentismo.

-Os dous alumnos hispanoamericanos teñen una actitude de apatía,

-Os outros dez restantes son alumnos españois que podemos agrupar, a súa vez, en dous subgrupo. Os cinco de competencia curricular moi baixa en xeral presentan una actitude de desgana, son inconstantes e con unha considerable falta de motivación escolar. Algúns presentan conduta disruptiva porque o non facer nada, abúrronse e outros non traballan pero tampouco molestan.

Os cinco son alumnos que están no límite da competencia curricular axeitada presentan una actitude fronte o estudo moi irregular, son inconstantes e, aínda que teñen aptitudes para evitalo fracaso fáltanlles os hábitos e as rutinas necesarias para o traballo diario.

Grupo 2: alumnos que despois de repetir un curso en primaria inician a ESO cos obxectivos de dita etapa acadadas.

Este grupo representa o 12% (n=12) do total da mostra. A diferenza do grupo anterior, este sí ten superadas as competencias básicas de primaria. Considérase que teñen a competencia curricular básica para iniciar a ESO e transitar por ela con éxito.

Estes doce alumnos, polas súa competencia curricular, agrúpanse en:

-Dous hispanoamericanos, un ven a cursar 4º despois de varios traslados de centro por cambios de domicilio. Ten una competencia curricular a nivel de obxectivos mínimos xa que, ademais, trae pendentes Física e Química e Inglés de 3º. Comeza o curso cunha escolaridade normalizada pero a medida que avanza o tempo comeza a desengancharse dos estudos e a ausentarse sen motivo, aparentemente, xustificado. Abandona con todo suspenso. Despois cursa a ESA e o outro alumno hispanoamericano leva escolarizado no sistema educativo español dende 4º de primaria. Tivo unha escolaridade normalizada aínda que sempre acadando os obxectivos mínimos o que fai que na ESO non os acade dende o primeiro curso e comece a acumular atraso.

-Un alumno con necesidades educativas especiais diagnosticado como trastorno xeneralizado do desenvolto. Cursa toda a escolaridade con ACIs e apoio individualizado.

-Nove alumnos españois que, si ben acadan os mínimos cando inician a ESO, pronto comezan a acumular atrasos. Estes alumnos presentan, en xeral, unha competencia curricular

baixa nas instrumentais básicas: linguas (castelán, galego e inglés) e matemáticas.

Segundo os datos recollidos nos expedientes académicos, a súa actitude fronte ao estudo é a seguinte:

-Os dous hispanoamericanos son lentos e irregulares na realización das tarefas escolares adicando moi pouco tempo o estudo.

-Un alumno con necesidades educativas especiais diagnosticado como trastorno xeneralizado do desenvolvemento mostra una actitude fronte ó estudo moi boa dentro das súas limitacións.

-Nove alumnos españois están convencidos de que non van a titular e como consecuencia teñen un ritmo lento, irregular, non presentan problemas de conduta. Adáptanse as normas, en xeral, aceptan a realidade sen que o fracaso lles orixine ningún problema aparente.

Grupo 3: alumnos que inician a ESO ós 12 anos cos obxectivos de primaria sen acadar.

Representa o 6% (n=6) dos alumnos. Son alumnos que non repiten en primaria aínda que inician a ESO cas competencias sen acadar. Estas materias son inglés (4 alumnos), matemáticas (3 alumnos), castelá (2 alumnos) e coñecemento (1 alumno) polo que a competencia curricular nestas materias correspondese, polo menos, con 5º de primaria.

Mostran unha actitude fronte ó estudo que non se pode dicir que sexa nin boa nin mala. Asisten a clase, cumpren as normas pero adícanlle pouco tempo as tarefas académicas, non son constantes, desmoralízanse ante os fallos puntuais e non semella que o Graduado na ESO sexa o seu obxectivo.

Grupo 4: alumnos que inician a ESO ós 12 anos e os obxectivos de primaria acadados.

Representa o 45% (n=45) (36 son españois, 4 son hispanos, 1 é brasileiro e 4 son emigrantes retornados) dos alumnos e o longo da ESO van acumulando fracasos en forma de repeticións e materias pendentes. Da análise dos expedientes académicos extraense os seguintes datos referentes a situación académica ó inicio da ESO.

Emigrantes retornados: teñen unha competencia curricular adecuada para iniciala ESO agás no referente os idiomas propios da Comunidade Autónoma xa que son alumnos que estiveron escolarizados noutro idioma. O castelán e o galego só o dominan a nivel oral.

Inmigrantes brasileiros: teñen unha competencia curricular adecuada para iniciala ESO. A súa dificultade está no dominio dos idiomas propios da Comunidade.

Inmigrantes hispanoamericanos: son alumnos de mínimos que a medida que avanzan nos niveis da ESO comezan a acumular atraso.

Españois: son alumnos que promocionan a ESO cós obxectivos de primaria superados e que a medida que van avanzando os cursos comezan a suspender algunha materia que non conseguen superar e comezan a desengancharse.

Segundo os datos recollidos nos expedientes académicos, a súa actitude fronte ao estudo é a seguinte:

Emigrantes retornados: Son alumnos moi traballadores, serios e responsables

Inmigrantes brasileiros: traballa ata que as circunstancias familiares lle lo impiden

Inmigrantes hispanoamericanos: pouco implicados, lentos, apáticos. Parece que todos lles da igual. Non teñen hábito de estudo.

Españois: hábitos de estudo moi irregulares, pouco traballo, algúns con demasiada protección que abandonan ante a primeira dificultade.

Grupo 5: alumnos que se incorporan tardiamente o sistema educativo español.

Este grupo representan o 23% (n=23) dos alumnos. Trátase dun grupo de alumnos que se incorporan ao sistema educativo español despois de iniciada a ESO.

Hai 18 hispanoamericanos, 4 brasileiros e un emigrante retornado. Os hispanoamericanos e os brasileiros teñen unha competencia curricular baixa. Os brasileiros descoñecen os dous idiomas oficiais da Comunidade Autónoma polo que, polo menos, un trimestre adícanos a adquisición das estruturas básicas dos mesmos. O emigrante retornado ten unha competencia curricular adecuada pero ten carencias importantes no coñecemento dos idiomas galego e castelá.

Grupos	%
13 anos obxectivos sen acadar	14% (n=14)
13 anos e os obxectivos acadados	12% (n=12)
12 anos e os obxectivos sen acadar	6% (n=6)
13 anos e obxectivos acadados	45% (n=45)
Incorporación tardía	23%(n=23)

Procedencia académica previa

A procedencia académica da poboación cando se matriculan neste IES-2 é a seguinte:

. Españóis: O 60% procede do centro de Primaria adscrito ó IES e o 4% procede de centros doutras provincias. Todos proceden do sistema educativo español.

. Inmigrantes hispanoamericanos: representan o 26% da mostra e a súa procedencia académica depende da idade de chegada:

Idade de chegada	Número de alumnos	Escolarización
7 anos	1	Centro de Primaria adscrito
10 anos	3	Centro de Primaria adscrito
11 anos	1	Centro de Primaria adscrito
12 anos	3	Sistema educativo do pais de orixe
13 anos	6	Sistema educativo do pais de orixe
14 anos	4	Sistema educativo do pais de orixe
15 anos	5	Sistema educativo do pais de orixe
16 anos	2	Sistema educativo do pais de orixe
17 anos	1	Sistema educativo do pais de orixe

. Inmigrantes brasileiros: representan o 5% da mostra e todos entran no IES procedentes dos sistemas educativos dos respectivos países. A súas idades de chegada son:

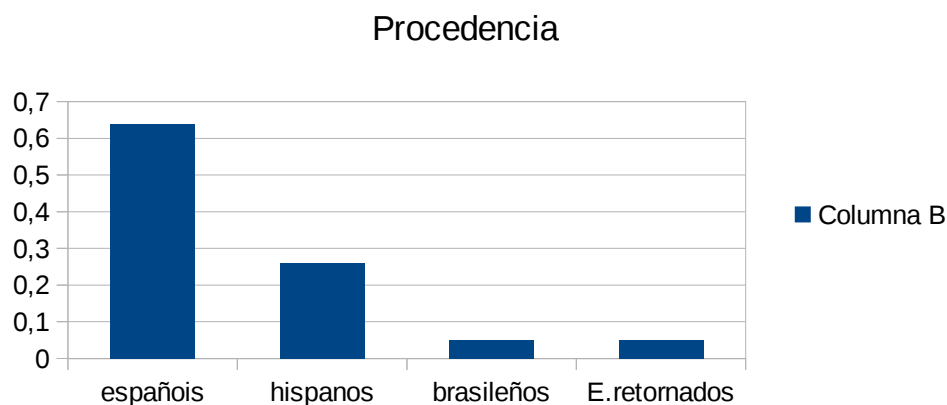
Un alumno chega con 12 anos.

Un alumno chega con 15 anos.

Dous alumnos chegan con 16 anos.

Un alumno chega con 17 anos.

. Emigrantes retornados: representan o 5% da mostra e todos entran no IES procedentes dos sistemas educativos dos respectivos países dos que proceden (francófonos). Catro chegan con 12 anos e inician a ESO no IES e un chega con 16 anos e escolarízase en 4º curso.



Gráfica 11: porcentaxe de cada grupo

25. 2 . - Percorrido pola ESO: medidas de atención a diversidade

Medidas de atención a diversidade

Medidas de atención a diversidade	13 anos – obxectivos sen acadar	13 anos – obxectivos acadados	12 anos – obxectivos sen acadar	12 anos – obxectivos acadados	Incorporación tardía
Repetición	100%(n=14)	100%(n=12)	100%(n=6)	100%(n=45)	65,21%(n=15)
Reforzo	71,42%(n=10)	83,33%(n=10)	50%(n=3)	48,88%(n=22)	21,73%(n=5)
ACI	35,71%(n=5)	50%(n=6)		15,55(n=7)	17,39%(n=4)
Apoio	57,14%(n=8)	75%(n=9)		37,77(n=17)	26,08%(n=6)
PDC-1curso	21,42%(n=3)	8,33%(n=1)		17,77(n=8)	17,39%(n=4)
PDC-2cursos		8,33%(n=1)		4,44%(n=2)	4,34%(n=1)

A orientadora sinala como se fai a primeira atención a diversidade cando os alumnos chegan ao IES.

A finais do curso anterior, en xuño, hai unha reunión entre o profesorado de 6º de primaria do CEIP de referencia, o equipo directivo e o Dep. de orientación do IES. Nesa reunión, o profesorado de primaria van falando, un por un , de cada alumno.

Tamén se extrae información dos expedientes académicos que envía o CEIP en setembro.

Con toda esta información elabóranse os grupos de 1º de ESO.

Os repetidores distribúense nos grupos dun xeito homoxéneo.

Comezan as actividades lectivas ata a avaliación inicial, na primeira quincena de outubro. Nela faise unha posta en común de cada un dos alumnos por parte de cada un dos profesores que lles imparten clase. Serve para detectar alumnos con dificultades de aprendizaxe que deben ser avaliados e informados por Orientación. A partir desta primeira avaliación determínanse as ACIs, apoios e reforzos precisos.

As medidas de atención a diversidade mais aplicadas neste grupo son:

1 . Repetición

Medida de tipo organizativo que se lle aplica ó 92% (n=92)) a pesares de que numerosos estudos poñen de manifesto a súa pouca efectividade. Non repiten 8 alumnos de incorporación tardía. A continuación incorpóranse dúas táboas nas que se recolle a repetición tanto na primaria coma na ESO.

Repetición en primaria

Gr./Nivel	Infantil	2º	4º	5º	6º	4º/6º
13 anos, obxectivos non acadados, n=14	7,14% (n=1)nee	7,14% (n=1)	14,24% (n=2)	7,14% (n=1)	64,28% (n=9)	
13 anos, obxectivos acadados, n=12		8,33% (n=1)	8,33% (n=1)		75% (n=9)	8,33% (n=1)nee
Totais:100%(n= 26)	4% (n=1)	8% (n=2)	12% (n=3)	4% (n=1)	72% (n=18)	4% (n=1)

Este grupo representa o 26% da mostra (n=26) e repiten tódolos niveis agás 1º e 3º aínda que a maioría repiten en 2º,4º e 6º últimos cursos dos tres ciclos de primaria.

Tres dos alumnos que inician con 13-14 anos son alumnos diagnosticados como de necesidade educativas especiais. Os seus perfís xa se fixo explícito na presentación da mostra. Trátase da alumna que permanece un ano mais en infantil ten un diagnóstico de TDHA e un 33% de minusvalía recoñecida que inicia a ESO con 13 anos, a alumna con trastorno xeneralizado do desenvolvemento, 33% de minusvalía recoñecida que inicia a ESO con 13 anos despois de repetir 6º de primaria e o alumno con trastorno xeneralizado do desenvolvemento diagnosticado de nee que procede dun medio socio-cultural moi deprimido e que comeza a ESO con 14 anos despois de repetir 4º e 6º de primaria. O seu expediente recolle que inicia a ESO con 14 anos e os obxectivos acadados. En realidade trátase dun alumno que cursa toda a escolaridade con ACIs e o que acada son os obxectivos das ACIs. Xa na ESO, repite 2º.

Do resto dos alumnos non se recolle ningunha referencia a nee nos respectivos expedientes polo que se trata de “atrasos escolares”.

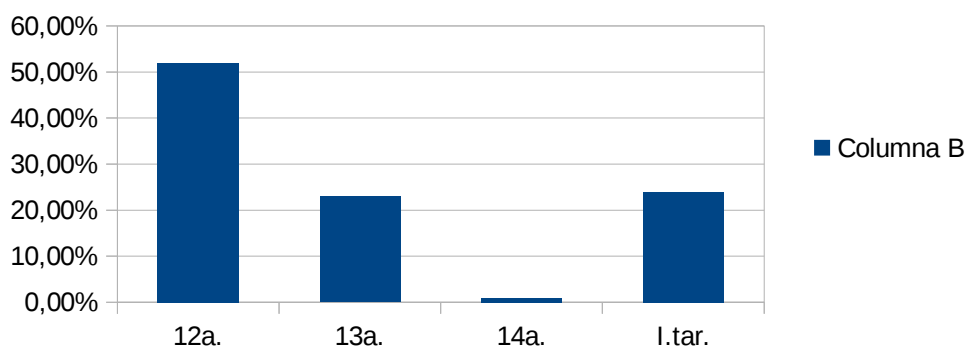
Consecuencia da repetición en primaria é a idoneidade, idade de inicio, da ESO.

Nesta táboa recóllense as idades de inicio da ESO por cada un dos grupos que constitúen a poboación deste IES-2.

	12 anos	13 anos	14 anos	Totales con 12,13,14 anos	I. tardía(+anos)
Españois	42% (n=42)	21% (n=21)	1 (nee)(1%)	64% (n=64)	
I. hispano.	4% (n=4)	4% (n=4)		8% (n=8)	18 (18%)
I. brasileiros	1% (n=1)			1% (n=1)	4% (n=4)
E. retornados	4% (n=4)			4% (n=4)	1% (n=1)
Totais	51% (n= 51)	25 (25%)	1% (n=1)	77% (n= 77)	23% (n=23)

Considerando o total da mostra coma un único grupo obsérvase que só o 51% (n=51) dos alumnos que non titulan inician a ESO con 12 anos o que representa unha porcentaxe moi baixa, aínda que hai que ter en conta que estamos a falar da idoneidade dun grupo de alumnos que ten fracaso escolar.

Idoneidade o inicio da ESO



Gráfica 12: idoneidade ó inicio da ESO

Hai un alumno que inicia a ESO con 14 anos. Repite 4º e 6º de Primaria. Trátase dun alumno diagnosticado de nee que, ademais, procede dun medio socio-cultural moi deprimido.

O seu expediente recolle que inicia a ESO con 14 anos e as competencias básicas acadadas. En realidade trátase dun alumno que cursa toda a escolaridade con ACIs e o que acada son os obxectivos das ACIs.

Os alumnos de incorporación tardía inician a ESO cando chegan dos seus países. Representan o 23% (n=23).

Repetición na ESO

Grup/Idad	1º	2º	3º	4º	1º/2º	2º/3º	2º/4º	3º/4º	1º/
13 anos, obxectivos sen acadar	50% n=7	14,28% n=2	7,14% n=1		14,28 n=2	14,28 n=2			
13 anos, obxectivos acadados	25% n=3	58,33% n=7		8,33% n=1	8,33% n=1				
12anos, obxectivos sen acadar		50% n=3	16,66% n=1	16,66 n=1	16,66 n=1				
12 anos, obxectivos acadados	11,11 n=5	22,22% n=10	22,22% n=10	8,88% n=4	6,66% n=3	20% n=9	2,22 n=1	4,44 n=2	2,22 n=1
I. tardía	8,69% n=2	17,39% n=4	21,73% n=7	4,34% n=2					
Totais	17% n=17	26% n=26	19% n=19	8% n=8	7% n=7	11% n=11	1% n=1	2% n=2	1% n=1

Dos datos recollidos na táboa anterior hai que destacar:

- O 92% (n=92) repite, polo menos un curso, na ESO.
- O 8% (n=8) non repiten. Son alumnos de incorporación tardía ao sistema educativo español: 6 son hispanoamericanos e 2 son brasileiros.
- A repetición é maioritaria en 2º de ESO.
- O 22% (n=22) repite dous niveis na ESO.
- Os alumnos que inician a ESO con 13 anos e os obxectivos de primaria sen acadar ningún repite 4º aínda que hai 3 que si cursan este nivel.

Idoneidade na escolaridade

A taxa de idoneidade dunha idade defínese como a porcentaxe de alumnado da idade considerada que se atopa matriculado no curso ou cursos que teoricamente se cursa ou cursan nesa idade. (Fonte: MEC).

Como consecuencia da repetición, os alumnos repetidores acumúlanse en determinados niveis da ESO. Calculando a idoneidade en tódolos niveis dun mesmo curso, o nivel mínimo de idoneidade dará o nivel no que hai maior número de repetidores. Aí estará o “atasco”. A modo de exemplo móstranse o curso de maior e menor taxa bruta de fracaso. Elíxese o curso 02-03 por ter a mínima taxa bruta de fracaso escolar: Non se repetía 1º ESO.

1º ESO: 55 alumnos, 9 alumnos teñen mais de 12 anos. 16,36% non están no curso que lles corresponde por idade.

2º ESO – 59 Alumnos, 15 alumnos teñen mais de 13 anos: o 25,42% non están no curso que lles corresponde por idade.

3º ESO – 54 alumnos, 17 alumnos teñen mais de 14 anos: o 31,48% non están no curso que lles corresponde por idade.

4º ESO – 63 alumnos, 28 alumnos teñen mais de 15 anos: o 44,44% non están no curso que lles corresponde por idade.

O atasco prodúcese en 4º de ESO. Os alumnos permanecen escolarizados ata ese nivel de ahí que a taxa bruta sexa a mais baixa dos oito anos.

Táboa comparativa das taxas de idoneidade aos 12, 14 e 16 anos do IES-2 cós datos de Galicia e España.

02-03	1º ESO, 12 anos	2º ESO, 13 anos	3º ESO, 14 anos	4º ESO, 15 anos
España	85,30%		71,60%	60,30%
Galicia	83,70%		68,40%	57,80%
IES-2	83,63%	74,57%	68,51%	55,55%

FONTE: “LAS CIFRAS DE LA EDUCACIÓN EN España” e elaboración propia.

Nesta táboa non se inclúen os datos referentes ó 2º curso de España e de Galicia por non

estaren publicados. O MEC só publica os datos da idade teórica de comezo da ESO (12 anos) e dos dous últimos cursos desta etapa (14 e 15 anos).

Na táboa anterior obsérvase que ós 12 anos a idoneidade no IES-2 é inferior a de Galicia e a de España. Ós 14 anos é practicamente igual a de Galicia e inferior a de España e ós 15 anos é inferior a de Galicia e a de España, aínda que os datos son moi similares.

Elíxese o curso 09-10 por ter a máxima taxa bruta de fracaso escolar.

1º ESO: 39 alumnos, 27 de 12 anos, 69,23%. Sen correspondencia: 30,77%

2º ESO: 43 alumnos, 22 de 13 anos, 51,16%. Sen correspondencia: 48,84%

3º ESO: 32 alumnos, 18 de 14 anos, 56,25%. Sen correspondencia: 43,75%

4º ESO: 35 alumnos, 20 de 15 anos, 57,14%. Sen correspondencia: 42,86%

O atasco prodúcese en 2º de ESO aínda que tanto en 3º coma en 4º hai un número considerable de alumnos que non están no nivel que lles correspondería por idade. Xa se repetía 1º de ESO. Os alumnos repetían 1º, promocionaban a 2º por imperativo legal, repiten 2º e abandonan. A taxa bruta é moi alta porque hai moitos alumnos de 16 anos escolarizados en 2º e 3º.

A taxa de idoneidade dos tres últimos cursos da ESO é moi baixa. Hai un número considerable de repetidores.

Táboa comparativa das taxas de idoneidade aos 12, 14 e 16 anos do IES-2 cós datos de Galicia e España.

Curso:09-10	1º ESO,12anos	2º ESO, 13 anos	3º ESO, 14 anos	4º ESO, 15 anos
España	83%		67,8%	59,6%
Galicia	83,9%		69,2%	60,6%
IES-2	69,23% (n=27)	51,16% (n=22)	56,25% (n=18)	57,14% (n=20)

Neste curso, a idoneidade é menor no IES-2 en 1º, 3º e 4º de ESO tanto de Galicia coma de España.

Nivel no que comeza o fracaso

O nivel de inicio do fracaso, cando non se especifica nos expedientes, situámolo na primeira repetición por ser o primeiro dato explícito que aparece recollido nos expedientes.

A táboa seguinte recolle a porcentaxe do nivel no que se inicia o fracaso en cada grupo:

Grupo/Nivel	Infantil	2º Pr.	4º Pr.	5º Pr.	6º Pr	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
13 obxc. sen acadar(n=14)	7,14% (n=1)	7,14% (n=1)	14,28% (n=2)	7,14% (n=1)	64,28% (n=9)				
13 obxc. acadados (n=12)		8,33% (n=1)	8,33% (n=1)		83,33% (n=10)				
12 obxc. sen acadar (n=6)					100% (n=6)				
12 obxc. acadados (n=45)						20% (n=9)	44,44% (n=20)	26,66% (n=12)	8,82% (n=4)
Incorporación tardía (n=23)						8,69% (n=2)	17,39% (n=4)	30,43% (n=7)	8,69% (n=2)
Totais	1% (n=1)	2% (n=2)	3% (n=3)	1% (n=1)	25% (n=25)	11% (n=11)	24% (n=24)	19% (n=19)	6% (n=6)

O 8% (n=8) dos alumnos de incorporación tardía non repite ningún curso dada a idade coa que se incorporan ao sistema educativo español.

O primeiro dato a resaltar é que o fracaso, en forma de primeira repetición, iniciase en Infantil e, a partir de aí, excepto en 1º de Primaria, en todos os cursos inicia o fracaso algún alumno. Este dato está en consonancia coa diversidade de alumnos que forma este grupo tal e como se reflexa na delimitación da poboación. Abrangue ata 4º de ESO con dous grupos ben diferenciados:

Grupo 1

Alumnos que inician a ESO cun atraso manifesto, en “zona de riesgo” (Escudero, 2009, p. 50): 28 españois + 4 hispanofalantes = 32 alumnos (41,55%). A porcentaxe mais elevada é en 6º, último nivel de primaria. Nesta etapa, os alumnos van promocionando curso a curso aínda que non acaden os obxectivos. O feito de estaren cun profesor-tutor que imparte a case totalidade das materias e, polo tanto, estar moitas horas semanais con eles, individualiza o proceso de ensino-aprendizaxe e fai posible a promoción ata o final da etapa. Considérase o total de 77 alumnos xa que non se inclúen os 23 de incorporación tardía.

Grupo 2

Alumnos sen atraso manifesto, que comezan a fracasar unha vez iniciada a ESO, en total 45 alumnos (58,48%). Repiten en tódolos cursos da ESO aínda que maioritariamente en 2º e 3º. Considérase o total de 77 alumnos xa que non se inclúen os 23 de incorporación tardía.

Alumnos de incorporación tardía

Son en total 23 alumnos (23%) que tamén comezan a fracasar na ESO debido a que xa se incorporan o sistema educativo español nesa etapa.

2 . Apoio

Séguelle o apoio individual ou en pequenos grupos. Neste IES hai unha praza de profesor de apoio pero dende a escolarización do alumno X frágil, sempre houbo un segundo profesor de apoio nomeado cada curso.

Un exemplo do funcionamento do apoio fora da aula témolo na atención concreta que se fai no caso exposto a continuación: É un alumno sen hábitos de estudo e con nulo traballo persoal. Recibe apoio fora da aula cunha profesora especialista en dificultades de aprendizaxe e traballa cando se está o seu carón e non se lle permite ningunha distracción. Nestas

circunstancias, progresa pero estes progresos son puntuais e non se incardinan nin na estrutura mental do alumno ni na estrutura académica dos seus estudos. Xa no grupo de referencia non hai integración nas actividades da aula. Abúrrese, fala e sae a Xefatura de Estudos. É un bo rapaz, pódese falar con el, é correcto e educado pero os libros “cae das mans”, di. O pai traballa de albanel e non vai ó centro. A nai traballa no servizo doméstico e é o contacto co centro. Mostra preocupación, nalgunhas ocasións exculpa o fillo e culpa os profesores. Di “non o saben tratar”, “non se ocupan del”. É unha muller con estudos primarios e un nivel cultural moi baixo. Cando abandona vaise o mundo laboral.

3 . ACIs

A continuación están as ACIs, medida extrema que se aplica ós alumnos cunha diferenza na competencia curricular de mais de dous cursos. Afectan a elementos prescriptivos do currículo e son impartidas polo profesor de apoio, fora do grupo, nun tempo que non supera o terzo do total do horario semanal da materia.

4 . PDC

Po último os PDCs tanto dunha duración dun curso coma de dous.

5 . Reforzo educativo

Medida de tipo curricular, é impartido, ben polo profesor da materia na aula ordinaria, ben polo profesor de apoio en grupos reducidos fora do grupo de referencia.

25. 3 . - Desenlace da ESO: nivel, idade e duración e tipo de abandono

Nivel de abandono

Nesta táboa recóllense as % dos niveis nos que abandonan os alumnos dos respectivos grupos.

Grupo/Nivel	2º ESO	3º ESO	4º ESO
13 anos, obxectivos sen acadar (n=14)	50,00% (n=7)	28,57% (n=4)	21,42% (n=3)
13 anos, obxectivos acadados (n=12)	58,33% (n=7)	8,33% (n=1)	33,33% (n=4)
12 anos, obxectivos sen acadar (n=6)	16,66% (n=1)	50% (n=3)	33,33% (n=2)
12 anos, obxectivos acadados (n=45)	15,55% (n=7)	42,22% (n=19)	42,22% (n=19)
Incorporación tardía (n=23)	21,73% (n=5)	26,08% (n=6)	52,17% (n=12)
Totais: 100% (n=100)	27% (n=27)	33% (n=33)	40% (n=40)

Os alumnos que repiten primaria abandonan, maioritariamente en 2º de ESO.

Os que inician a ESO con 12 anos e sen acadalos obxectivos de primaria, abandonan, maioritariamente, en 3º.

Os que inician con 12 anos e cos obxectivos acadados, repiten 3º e 4º en igual porcentaxe.

Os de incorporación tardía abandonan en 4º debido a súa incorporación ó sistema educativo español.

Idade de abandono da ESO

Grupo/Idade	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos
13 anos, obxectivos sen acadar	35,7% (n=5)	35,7% (n=5)	21,42% (n=3)	7,14% (n=1)	
13 anos, obxectivos acadados	50% (n=6)	25% (n=3)	25% (n=3)		
12 anos, obxectivos sen acadar	66,66% (n=4)	16,66% (n=1)	16,66% (n=1)		
12 anos, obxectivos acadadas	44,44% (n=20)	28,88% (n=13)	24,44% (n=11)		2,22% (n=1)
Incorporación tardía	30,43% (n=7)	26,08% (n=6)	43,47% (n=10)		
Totais	42% (n=42)	28% (n=28)	28% (n=28)	1% (n=1)	1% (n=1)

Na táboa anterior recóllense as % da idade á que abandonan o ensino os alumnos dos respectivos grupos que vai dende os 15 ata os 20 anos en consonancia ca diversidade dos alumnos deste grupo.

A idade mais frecuente de abandono son os 16 anos excepto no grupo de incorporación tardía que son os 18 debido a idade na que se incorporan ó sistema educativo galego e no grupo de 13 anos e coas competencias básicas sen acadar que son os 17 anos.

O alumno que abandona con 20 anos é un alumno diagnosticado de nee.

Sorprende que o grupo de alumnos que inician a ESO con 12 anos e as competencias básicas acadadas abandone maioritariamente ós 16 anos. Parece que iniciando cun nivel adecuado de competencia curricular deberían ser capaces de ter unha traxectoria escolar con un pouco mais de percorrido.

Duración da escolaridade

Nestas dúas táboas recóllense os anos de permanencia no sistema educativo.

Grupo/Duración	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos
13 anos, obxectivos sen acadar	35,7% (n=5)	35,71% (n=5)	21,42% (n=3)	7,14% (n=1)	
13 anos, obxectivos acadados	50% (n=6)	25% (n=3)	25% (n=3)		
12 anos, obxectivos sen acadar	66,66% (n=4)	16,66% (n=1)	16,66% (n=1)		
12 anos, obxectivos acadadas	44,44% (n=20)	28,88% (n=13)	24,44% (n=11)		2,22% (n=1)
Totais	35% (n=35)	22%, 22	18%, 18	1º, n=1	1%, n=1

Grupo/Duración	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos
Incorporación tardía, n=23	21,79% (n=5)	39,13% (n=9)	21,79% (n=5)	8,69% (n=2)	8,69% (n=2)

A permanencia no sistema educativo é, maioritariamente e como mínimo, de 10 e como máximo de 14 no caso do alumno de nee. Os alumnos de incorporación tardía teñen unha escolaridade que dura en función da idade na que se incorporan ó sistema educativo español. O resto do alumnado permanece escolarizado, como mínimo 10 anos, excepto o grupo de 13 anos e as competencias sen acadar que, maioritariamente, permanece 11 anos.

Tipo de abandono

Aínda que nos referimos a eles como alumnos con fracaso escolar, non todos fracasan no sentido restritivo do término xa que algún abandona, de xeito voluntario, e outros vense

obrigados a facelo en aplicación da lexislación vixente. A porcentaxe duns e outros é a seguinte:

O 66% (n=66) dos alumnos deixan o ensino básico, a partires dos 16 anos, sen causa xustificada antes de acadalo título aínda que poderían permanecer nel algún tempo mais. Son alumnos que arrastran un historial académico de suspensos, repeticións e materias pendentes. É probable que, de seguir escolarizados ata os 18 anos, non foran quen de titular de aí que se vaian.

Segundo os datos recollidos nos respectivos expedientes académicos, a súa situación académica é unha das seguintes:

- Con 16 anos, acaban de cursar 2º e xa repetiron na ESO as dúas veces que a lei lles permite. Aínda poderían seguir escolarizados dous cursos mais nos que terían que superar 3º e 4º pero, dada a traxectoria escolar, optan por abandonar.

- Con 16 anos, cursando 2º e tendo repetido un curso na ESO quedaríalles a posibilidade de cursar 3º e 4º en dous anos sempre que non tiveran que repetir, aínda que si poderían facelo.

- Con 16 anos e cursando 3º que non teñen superado. Poderían repetir un curso, 3º ou 4º. Quédanlles dous anos.

- Con 17 anos cursando 2º e tendo xa repetido os dous cursos que a lei lles permite na ESO. Só poderían cursar un ano mais.

- Con 17 anos cursando 2º e tendo repetido só un curso. Fálталles por superar 3º e 4º e só lles queda un ano.

- Con 17 anos cursando 3º fálталles por superar 4º mais as pendentes.

- Con 17 anos cursando 4º que teñen sen superar. Teñen que repetir 4º e na maioría dos casos arrastrarán pendentes.

Das cinco traxectorias individuais, catro abandonan por decisión persoal serven como exemplo deste grupo de alumnos, ademais de representar a diversidade do alumnado deste centro. Son un hispanoamericano, un brasileiro, un español de familia desestruturada e un español de familia estruturada.

Estes catro alumnos explican así o momento de inicio do seu propio fracaso: o hispanoamericano chega a España e inicia a ESO cunha competencia curricular moi lonxe da precisa para cursar 1º e, a pesares de cursar con medidas de atención a diversidade, non acada o

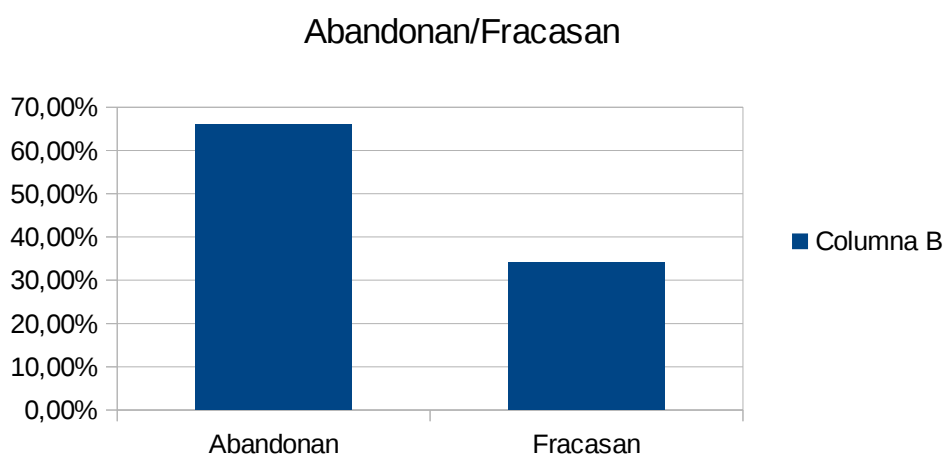
nivel preciso en ningún dos cursos que cursa, o brasileiro móvese nun escenario no que o título non é algo imprescindible e, ademais, as circunstancias familiares non o axudan, o alumno de familia desestruturada está superado pola situación familiar na que viviu e vive. Ningún destes tres alumnos manifestan ningún tipo de sentimento fronte o abandono da escolaridade sen titular.

O cuarto alumno, dada a súa “aparente” pasividade parece non importarlle moito: “xa o sacarei” responde cando se lle pregunta.

No espazo suburbano as posibles saídas, ademais da escolarización no IES, diminúen en relación a cidade porque implica o uso dun transporte que non sempre os pais están en disposición de costear.

O 34% (n=34) vence obrigados a abandonar o ensino básico porque esgotaron tódalas posibilidades que a lei lles ofrece e polo tanto son alumnos que fracasan na escola.

O quinto alumno das traxectorias individuais é un bo exemplo xa que abandona por imposición lexislativa. É fillo de emigrantes retornados e afectoulle non titular pero non se dou por vencido e no curso seguinte titulou por EPA. Despois fixo un Ciclo Medio.



Gráfica 13: Abandono e fracaso

Na gráfica obsérvase claramente a diferenza entre os alumnos que optan por unha ou outra saída.

25. 4 . - Despois da ESO: itinerarios e traxectorias individuais

Itinerarios

Saídas	PGS/PCPI	ESA	M. laboral	Descoñecido
13 anos, obxectivos sen acadar	21,42% (n=3)	7,14% (n=1)	21,41% (n=3)	50% (n=7)
13 anos, obxectivos acadados	25% (n=3)	8,33% (n=1)	8,33% (n=1)	58,33% (n=7)
12 anos, obxectivos sen acadar	33,33% (n=2)	33,33% (n=2)	33,33% (n=2)	
12 anos, obxectivos acadadas	22,22% (n=10)	17,77% (n=8)	2,22% (n=1)	57,77% (n=26)
Incorporación tardía (n=23)	8,69% (n=2)	4,34% (n=1)	17,39% (n=4)	69,56% (n=16)
Totais:100% (n=100)	20% (n=20)	13% (n=13)	11% (n=11)	56% (n=56)

O datos dos alumnos que se coñecen indican que van, maioritariamente a PGS/PCPI excepto os alumnos de incorporación tardía. Tamén hai unha porcentaxe importante que cursan a ESA. Estas dúas saídas son ofertadas polo sistema educativo público e gratuíto. Por outra parte faltan datos de bastantes alumnos.

Un exemplo concreto das opcións escollidas despois do ensino básico témola nas cinco traxectorias individuais. Nestes casos mais que de aspiracións futuras, practicamente en tódolos casos hai que falar de realidades presentes. Así, dos catro alumnos que abandonan por decisión persoal, o primeiro alumno inicia un PCPI que abandona en xaneiro por conduta contraria as normas no traballo, o segundo traballa no sector da hostalería e xa fai vida de adulto, o terceiro esta na casa e o cuarto cursou 1º de PCPI e ESA. O alumno que abandona por imposición lexislativa titulou por EPA, despois cursou un CM e logo un CS, agora traballa.

Traxectorias individuais

Neste centro fixéronse entrevistas a cinco alumnos, un representante de cada grupo, que se transcriben a continuación:

Alumno 1. 7,(09-10)

Nace o 1 de setembro do 1994 nun país americano de fala hispana. Ven para España con 13 anos xunto cos seus pais. O pouco tempo a nai volta ó país de orixe a buscar outro irmán maior. Agora viven na casa os pais e os dous fillos.

No tempo libre esta cós videoxogos e cós amigos (outros alumnos tamén do seu país). Xúntase cos menos traballadores.

Ten habitación e ordenador con internet e os libros de texto.

Ten videoxogos na habitación e está de noite xogando. Deitase tarde (unha ou dúas) e ven a clase durmido. Non fai os deberes porque a súa competencia curricular é tan baixa que case non é quen de traballar só. Non ten hábitos de estudo nin hábito lector.

Os pais veñen ó centro e mostran interese polos estudos do fillo pero non son quen de axudalo nin acompañalo e, como traballan os dous, está só toda a tarde.

Tendo en conta o país e o entorno do que proceden, que o fillo poida ir o IES tódolos días e gratis xa lles parece suficiente. Non consideran que eles teñan a obriga de facer que o fillo aproveite o tempo e os recursos que se poñen a súa disposición.

Escolarízase en 1º de ESO en función dos anos que ten aínda que a súa competencia curricular esta lonxe da precisa para cursar 1º de ESO. Cursa con ACIs as instrumentais básicas (lingua e matemáticas).

Repíte 1º e promociona a 2º por imperativo legal. Con 16 anos, no curso 09-10 inicia un PCPI que abandona en xaneiro por conduta contraria as normas.

Foi difícil integralo. O primeiro curso non fixo ningún amigo. Non falaba con ninguén. Estaba totalmente illado.

O segundo xa cambiou a súa actitude. Coñecía ós compañeiros. Xuntouse cos máis faladores e vagos e adicouse a vaguear el tamén. Tivo problemas de comportamento. Non

comprende, non traballa, abúrrese e fala. Non ten hábito de estudo nin hábito lector. Gústalle os videoxogos e adícalles tempo.

No PCPI estaba contento e tiña interese en facelo ben. Semellaba que era a primeira vez que estaba integrado.

Agora non fai nada.

Os pais traballan os dous. Teñen estudos Primarios. Interésanse polos estudos do fillo. Veñen ó centro cando os chama o titor pero, a parte desta, non posen ningunha outra estratexia para evitalo fracaso escolar. Son permisivos.

Alumno 2. 5,(04-05)

Inmigrante brasileiro, nace nun país americano de fala non hispana o 26 de agosto do 1989.

Alí, a súa familia, tiña recursos e propiedades pero os seus pais sepáranse e a nai volve a casarse. O novo matrimonio viaxa a España con esta filla. Chega aquí no ano 2001 (curso 00-01).

Vive ca nai, a parella da nai e dúas irmás pequenas que tivo a nai aquí

A alumna inicia a escolaridade no IES no curso 01-02, en 1º de ESO. Fala portugués.

Comeza os estudos con normalidade. Con traballo persoal e interese. De feito, en 1º só suspende inglés, castelá e matemáticas. Nas horas de lingua recibe clases de español. Promociona a 2º e, nese nivel, xa suspende un total de catro materias. Repite 2º e comeza a desengancharse. Suspende seis materias. Comeza a ter absentismo escolar. É unha alumna moi madura para a súa idade. A nai traballa na hostalería e no servizo doméstico. Ten estudos primarios. Nin aparece polo centro. Semellara que ela é a que toma as decisións. Promociona a 3º por imperativo legal e desaparece do centro dende xaneiro ata abril. Cando retorna, conta que a súa nai marchou fora de Galicia porque se separou da parella, que as súas irmás están co pai e que ela vive na cidade cunha amiga da nai que ten 25 anos. Tamén que estivo en Madrid arranxando a súa situación porque non tiña papeis. A nai trouxo de Brasil sen a firma e o consentimento do pai porque este estaba en paradeiro descoñecido, e por tal motivo non tiña, ata fai uns días, nin pasaporte, nin DNI, nin visado para poder moverse e retornar a Brasil.

O volver adquire o compromiso de asistir a clases con regularidade pero non o cumpre e, o pouco tempo, abandona definitivamente con 16 anos e sen título. Ponse a traballar de camareira nunha cafetería e segue a vivir ca amiga da nai na cidade. Xa fai vida de muller adulta.

Ten habitación propia, ordenador, internet, libros, TV e videoxogos. Non ten hábitos de estudo nin hábito lector. Fai os deberes, cando os fai, soa. No tempo libre coida das irmás pequenas e está cas amigas. Non lle afecta o fracaso escolar porque aínda que si valora a importancia do título, ten necesidades mais vitais.

Alumno 3. 16,(06-07)

Nace nun país europeo o 28 de xuño do ano 1989 a onde os seus pais tiñan emigrado. Retorna a España e matricúlase no IES no curso 05-06 en 4º de ESO. Ten 16 anos.

Vive cos pais e unha irmá mais pequena. O pais trallan os dous. Teñen estudos primarios. Son galegofalantes.

No país europeo e escolarízase na lingua propia dese país. Asistía a clases de español no centro español da capital e na casa falaba galego. “Ía moi ben nos estudos” dicía o alumno e o expediente académico así o confirmaba.

En España acudía a clase en tódalas materias co resto dos alumnos excepto en Lingua Castelá que saía co profesor de apoio.

O primeiro ano aproba Francés, Inglés e Tecnoloxía o resto suspéndeseas.

O segundo ano, tendo en conta que xa tiña 17 anos, ofréceselle a posibilidade de cursar 4º nun PDC pero rexeita esta posibilidade e escolarízase nun 4º normal. Segue a recibir clases de apoio en lingua castelá. Volveu a fracasar. Suspende bioloxía, ciencias sociais, castelán e matemáticas. Ten 18 anos e xa non pode seguir escolarizado no réxime ordinario.

No curso seguinte obtén o título por Educación de Adultos. Despois fai un ciclo formativo de grado medio, logo un ciclo formativo de grao superior e ponse a traballar.

Os pais son emigrantes retornados con estudos primarios e traballan os dous. Valoran os estudos, están preocupados por eles e van ó centro con regularidade. Son pais autoritarios.

Ten habitación propia, ordenador, internet, libros e TV. Ten hábito de estudo e hábito

lector. Fai os deberes tódolos días sen axuda. É traballador e responsable. Afectoulle ter que saír do centro sen título pero non se dou por vencido. Considerouno como unha etapa mais na vida.

Alumno 4. 6, (06-07)

Nace o 09/071991 unha provincia española fora de Galicia. Vive ca nai e un irmán maior. A familia deste alumno é galega. Emigrou a outra comunidade autónoma. Os pais son persoas enfermas con tratamentos farmacolóxicos. Isto orixina que o núcleo familiar estea moi afectado. Sepáranse e, dadas as dificultades económicas e familiares que están a sufrir, retornan xa que, ademais, teñen aquí vivenda propia.

A nai instálase na casa familiar galega cos dous fillos.

O pai, vive cos seus pais, pasa unha pensión que é insuficiente para vivir a familia aínda que o fillo maior traballa. Como consecuencia a nai tense que por a traballar a pesares da súa enfermidade

O alumno tivo, nos primeiros anos, diversos problemas de saúde. Ós catro anos aplícaselle un test de intelixencia e da coeficientes normais aínda así, tardou moito en ler. Repite 6º de primaria e promociona con lingua castelá pendente. Comeza a ESO con 13 anos. Repite 1º de ESO e abandona en 2º da ESO.

Está totalmente desenganchado do ensino. No trae material. Non se implica en ningunha actividade da clase. Está totalmente sen motivación algunha. Mostra unha actitude de provocación tanto de cara ós profesores coma ós compañeiros a pesares do cal segue a ter un grupo de compañeiros cós que está no centro.

Os seus coñecementos previos son moi deficientes e están moi lonxe dos necesarios para seguir unha clase da ESO.

A nai, superada pola realidade na que vive, está preocupada por como interiorizaría o seu fillo toda a situación familiar. Ven ó centro a falar ca orientadora para pedir axuda. Quere que se estea pendente da marcha del a nivel de comportamento, integración, ánimo. O último que lle preocupa son os resultados académicos. Esta familia está afectada polos problemas de saúde dos proxenitores e das consecuencias das mesmas: separación, dificultades económicas,

traslados de domicilio, etc. Con esta realidade, os estudos deste alumno están no último lugar xa que hai outras prioridades vitais.

Ten habitación propia, ordenador, TV, videoxogos e libros suficientes. Non ten hábito de estudo nin hábito lector. Non fai os deberes nunca. As veces nin trae o material ó centro. Non ten motivación e está, totalmente, desenganchado do ensino.

Alumno 5. 12,(08-09)

Nace no ano 1993. Vive cos pais e unha irmá maior que estuda na universidade. Son uns pais permisivos.

Tanto o pai coma a nai traballan fora da casa e teñen horario partido. O pai traballa de 11 a 4 e os xoves e venres, ademais, de 7 a 12 da noite. A nai traballa de 10 a 12 e de 4 a 10. Ambolos dous teñen estudos primarios.

Polas tardes está na casa co pai que o deixa só na habitación para que faga as tarefas escolares pero distráese e non as fai. Necesitaría que o acompañara para que collera hábito de traballo. Estudou sempre no CEIP adscrito e, despois no IES a ESO e o PCPI. Tivo estabilidade académica. En Primaria repetiu 6º e na ESO, 2º curso. Ten habitación, libros, ordenador e conexión a internet sen control nin límite de ningún adulto.

No ten hábitos de estudo nin hábito lector. Case nunca fai os deberes. Di que na clase “abúrrese”. Defínese a sí mesmo coma un “vago”. Deitase sobre as 12-1 da noite e levántase as 8. Dorme pouco. Dende que comezou a ESO ten insomnio. Ós pais preocúpanlles os seus estudos e anímanos pero non conseguen motivalo porque este ánimo só é de “boquilla”. Non se traduce en acompañamento a hora de facer as tarefas.

Nas clases esta completamente pasivo. Non fala, non participa, pero non está illado. Ten amigos. O título? Dada a súa “aparente”pasividade parece non importarlle moito: “xa o sacarei”. Superou o primeiro curso do PCPI e agora está a cursar educación de adultos e sacará o título porque é un alumno cun nivel de intelixencia normal.

Ten habitación propia, ordenador, internet, TV, videoxogos, libros. Non ten hábito de estudo nin hábito lector. Case nunca fai os deberes e cando os fai, é sen axuda. O tempo libre está có ordenador e cóos videoxogos. É pasivo, non parece preocuparlle nada o fracaso. Está

permanentemente sen motivación. Non lle importa nada. É moi difícil conectar con el.

Analizando a tipoloxía deste alumnado que fracasa obsérvase que, aínda que persiste, como realidade sociolóxica, a conexión entre familias desestruturadas e fracaso escolar (Jóvenes y fracaso escolar, Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, 2007), neste IES ponse de manifesto que é preciso amplialo perfil dos alumnos con fracaso escolar e incorporar tamén a mozos de familias ben estruturadas, inmigrantes e emigrantes retornados.

25. 5 . - As dimensións: taxa bruta, taxa neta e fracaso directo

A comprensividade supón o respecto as peculiaridades de cada estudante e o convencemento de que as motivacións, os intereses, as capacidades de aprendizaxe son moi distintos entre os alumnos, debido a un complexo conxunto de factores, tanto individuais como de orixe sociocultural que actúan entre si.

Nesta escola comprensiva, a atención a diversidade faise mediante un proceso integrador ca LOXSE (axudar o alumno para que se incorpore as características de escolarización da aula) e mediante un proceso inclusivo ca LOE (modificalas características de escolarización da aula para non xerar exclusión).

Nesta escola comprensiva, primeiro integradora e despois inclusiva, hai un número considerable de alumnos que quedan segregados, fracasan, non son quen de acadar as competencias básicas propostas polo sistema educativo.

As dimensións deste fracaso e/ou abandono sen título mídese por medio das chamadas taxas de fracaso: Bruta, Neta e Fracaso Directo.

Os valores que acadan neste centro son os seguintes:

Curso	Totais	Totais4º	16 anos	Saen	Titulan	Non tit.	Tx.Br	Taxa neta	Fr.Dir
02-03	231	63	51	59	50	9	1,97%	15,25	14,28
03-04	239	49	54	54	45	9	16,67	16,66	18,36
04-05	233	48	48	50	36	14	25,00	28,00	29,16
05-06	228	56	54	65	46	19	14,82	29,23	33,92
06-07	185	51	56	62	44	18	21,43	29,03	35,29
07-08	158	41	37	42	31	11	16,30	26,19	26,82
08-09	146	35	27	38	25	13	7,41%	34,21	37,14
09-10	149	35	38	33	28	7	26,4	21,21	20,00

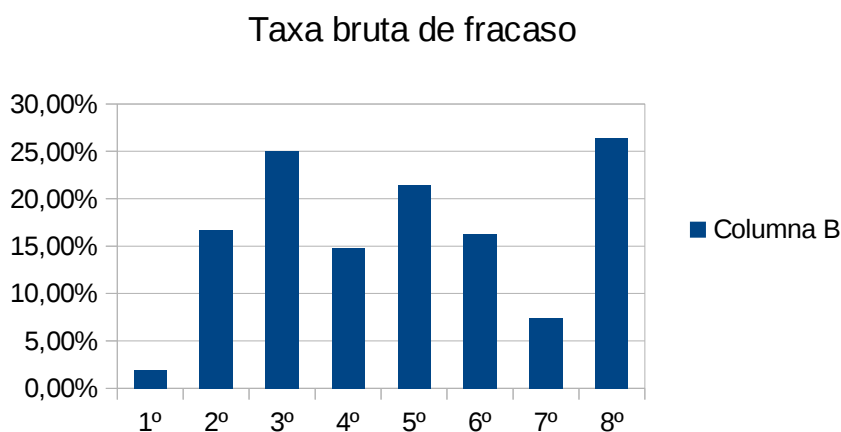
FONTE: Elaboración propia

A partires deste valores calcúlanse as respectivas taxas:

Fracaso bruto ou taxa bruta de fracaso escolar

É a % de alumnos que non titulan sobre a poboación en idade teórica de obtención do título. Cálculo da taxa bruta de fracaso escolar: $100 - \left(\frac{\text{alumnos que titulan no curso } x - x+1}{\text{alumnos que cumpren a idade teórica de obtención de dito título} - 16 \text{ anos}} \right) \times 100$.

FONTE: Datos do Ministerio de Educación. Estadística do Ensino non Universitario: Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Edición 2010

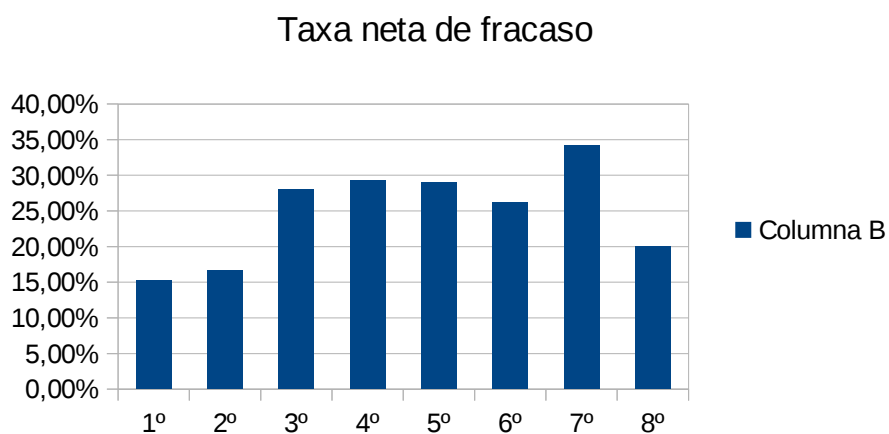


Gráfica 14: taxa bruta dos oito cursos

O rango da taxa bruta é moi elevado o que significa que os valores da mesma non son homoxéneos. Presenta dous valores que se separan moito dos outros seis polo que se poden descartar. Os seis máis homoxéneos varían entre 14,82% do curso 05-06 e o 26,4 % do curso 09-10.

Taxa neta de fracaso escolar

É a % de alumnos que abandonan a ESO sen título (con 16 anos ou máis) sobre o total que sae da ESO (con 16 anos ou máis). Non computan os alumnos de 16 anos e/ou máis que están repetindo e que non deixan o ensino. Só os que deixan a ESO. Non considera a idade . Soio que teñan 16 anos ou máis. Capta, mellor que as outras taxas, a variación ano a ano.



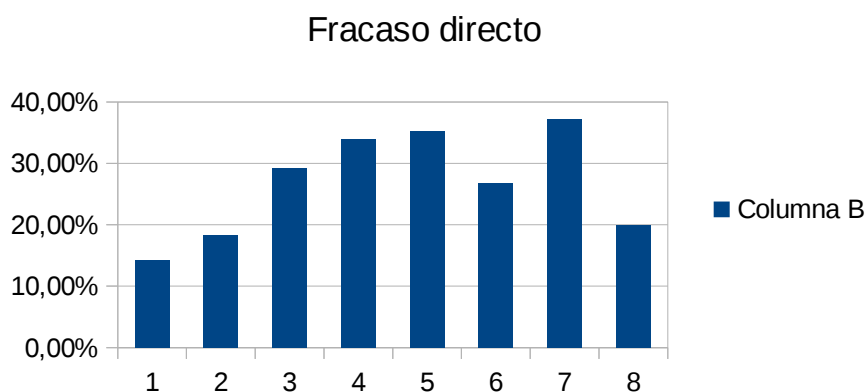
Gráfica 15: taxa neta dos oito cursos

Os rango da taxa neta ten un recorrido de 19. Dos oito cursos que abrangue o estudo, a porcentaxe neta supera a cuarta parte dos alumnos en cinco cursos do tempo estudado. No 08-09 acada un valor máximo de 34,2. Noutros tres cursos acada uns valores aproximados, (02-03, 03-04, 09-10) a cuarta parte.

Fracaso directo

É a % de alumnos que non titulan en relación a todos os matriculados en 4º.

Os valores do fracaso directo son altos: tres cursos non superan a cuarta parte, nos outros superan a cuarta parte. Nun acada un valor máximo de 37,14.



Gráfica16: fracaso directo dos oito cursos

Comparación taxa bruta- taxa neta

A taxa bruta é menor que a taxa neta en sete dos oito cursos xa que saen mais alumnos dos que cumpren 16 anos agás no curso 03-04 no que o número de alumnos que saen e o dos que cumpren 16 anos é igual. As txas acadan o mesmo valor.

Comparación taxa neta-fracaso directo

No curso 02-03 e 09-10 o fracaso directo é menor que a taxa neta xa que o número de alumnos que saen é menor que o número dos matriculados en 4º.

No curso 03-04, 04-05,06-07, 07-08, 08-09 o fracaso directo é maior que a taxa neta xa que o número de alumnos que saen é maior que o número dos matriculados en 4º.

Comparativa de índices de fracaso: España – Galicia – IES-2.

Curso	T. Bruta España, %	T. Bruta Galicia, %	T. bruta (IES-2)	T. Neta España, %	T. Neta Galicia, %	Taxa Neta % (IES-)
02-03	28,7	23,6	1,97%	27,0	24,9	15,25
03-04	28,5	26,3	16,67	28,4	26,7	16,66
04-05	29,6	23,9	25,00	28,4	26,9	28,00
05-06	30,8	25,1	14,82	27,7	25	29,23
06-07	30,7	23,7	21,43	28,6	27,2	29,03
07-08	28,5	24,2	16,30	27,9	24,5	26,19
08-09	25,9	21,8	7,41%	25	23,3	34,21
09-10	25,9	23,4	26,4	23,8	21,8	21,21

FONTE: “Las cifras de la educación en España” e elaboración propia.

Partindo de que cada IES é un microcosmos no que probablemente se sigan pautas que se separan das norma xeral, a vista dos datos anteriores obsérvase que en España, a taxa neta é sempre menor que a taxa bruta porque esta recolle tamén o absentismo. En Galicia a taxa neta só é menor que a taxa bruta nos cursos 05-06 e 09-10. No restos dos cursos é maior.

No IES-2 a taxa neta é menor que a taxa bruta nos cursos 03-04 e 09-10. Os alumnos

permanecen nos centros mais aló dos 16 anos e, ademais, semella non haber absentismo nin abandono antes de dita idade.

Os valores da taxa bruta son semellantes ós de España e Galicia aínda que a amplitude é maior. Así en España é de 4,6 puntos, en Galicia de 5,9 e no IES-2 de 11,58 (neste último omítense os dous valores inferiores por estar moi lonxe do resto dos valores).

Os valores da taxa neta son inferiores nos cursos 02-02 e 03-04. No resto son bastante semellantes. A amplitude do rango vai de 4,8 en España a 5,4 en Galicia e 18,96 no IES-2.

CAPÍTULO SEXTO: CENTRO RURAL DE INTERIOR, IES-3

26 . - Delimitación da poboación

Entre os cursos 02-03 e 09-10, período que abrangue esta investigación, escolarízanse neste IES un total de 1452 alumnos dos que o 7,7% (n= 112) abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen o título de Graduado en ESO. Son a poboación de alumnos deste centro nesta investigación.

27 . - O Contexto do espazo xeográfico

27 . 1 . - A paisaxe rural de interior

Medio físico

A descrición da paisaxe rural de interior no contexto do espazo xeográfico, en primeiro lugar, responde o obxectivo de situar o escenario no que se move a poboación.

En España, atendendo a criterios numéricos de poboación clasifícanse como concellos rurais ós núcleos de menos de 10.000 habitantes nos que, ademais, o sector económico predominante sexa o primario con grandes extensións de terra adicadas a actividades propias da agricultura e da gandería aínda que a paisaxe rural inclúe tamén zonas adicadas a outros usos (residenciais, industriais, de transporte, de servizos).

O IES-3 está nun concello rural situado no centro da Galicia interior a uns 50 km de distancia de tres importantes cidades galegas. Neste concello hai dous núcleos de poboación urbanos e unha extensa zona rural distribuída en catro parroquias poboadas de aldeas (extensión: 116,6 km²). Un dos núcleos urbanos é a capital do Concello. O IES está situado no outro núcleo.

En canto á morfoloxía das terras, caracterízase por unha extensa superficie chá que se

vai rompendo canto máis cara ó leste nos situemos, debido a hai unha zona de montañas que dividen as tres cuncas hidrográficas do territorio.

A altitude media sitúase entre os 450 e 554 metros sobre o nivel do mar, sendo o punto máis alto con 610 metros.

A rede fluvial é moi densa. Os regueiros que nacen ó pé da serra e nas terras do centro dan lugar a dous ríos, as augas do sur van ós afluentes da cabeceira doutro importante río galego e na parte máis oriental do concello temos o paso doutro río.

A súa paisaxe xeográfica e vexetación están marcadas polos pequenos prados cercados, xeralmente, por valos, que serven para pacer o gando vacún. Tamén abundan os eucaliptos e os piñeiros. Hai terras adicadas o cultivo de produtos agrícolas.

Economía

A vida no rural está determinada pola morfoloxía do territorio que propicia a existencia dun alto número de explotacións gandeiras e agrícolas o que determina a dinámica das vidas dos alumnos que viven no rural.

A Orientadora explica así:

Hai un alto número de explotacións gandeiras inclusive nos casos nos que os pais ou pai traballan fora da casa. En tódalas casa hai gandería e/ou agricultura. Nuns casos como única actividade laboral e noutros como complemento ó traballo nunha fábrica ou no sector servizos.

Os alumnos axudan nas casas porque “hai moito traballo” din eles e porque tamén lles aporta diñeiro para as súas cousas. Ocúpanse de algo que é normal no seu medio. Forma parte da súa vida.

Unha nai contaba como o seu fillo quería mercar uns porcos, mantelos un tempo e logo vendelos e sacar diñeiro para ir as verbenas no verán. Ó rapaz parecíalle normal e a nai estaba sorprendida. Ela quería que se dedicara os libros.

O de axudar na casa forma parte da cultura das familias e dos alumnos. Así, nunha

ocasión, unha nai que tiña un fillo adoptado contaba, sorprendida, “como este fillo non entendía que tiña que participar nas tarefas da casa”.

Tamén nos casos nos que hai un fillo diminuído físico ou psíquico, a explotación gandeira ou agrícola é un recurso seguro para ese fillo.

Os alumnos da zona rural que abandonan os estudos van traballar a casa.

A actividade xira en torno o leite que venden a unha central leiteira ou as queixerías da zona e os produtos agrarios que tamén venden.

Ultimamente proliferan as explotacións ecolóxicas. Inclusive hai unha escola de agricultura ecolóxica.

Nos núcleos urbanos, a economía deriva do sector servizos e do comercio. A nivel económico hai bastantes familias que viven con pensións de inserción social. Non teñen traballo nin terras.

Nestes dous núcleos hai dúas feiras mensuais, en distintas datas, nas que se pode mercar e vender tanto os produtos agrícolas e gandeiros da zona coma roupa, calzado, cestos, maquinaria agrícola e outros. Serven como saída ós produtos e como fonte de ingresos e, tamén, son unha maneira de contactar co mundo. Mércase roupa, calzado, cousas para a casa.

Uns e outros, fora da casa, traballan nunha fábrica de madeira que elabora todo tipo de materiais, inclusive unha liña exclusiva para a multinacional do moble. Tódalas familias teñen algún membro nesta fábrica.

Poboación

Neste entorno aséntase unha poboación que mostra un saldo vexetativo negativo variando de 4.287 (1-1-2006), 4.244 (1-1-2007), 4.245 (1-1-2008), 4.246 (1-1-2009), 4.228 (1-1-2010) e a 01/01/2011, 4.214 habitantes.

O paro a 31 de marzo do 2011 era en total de 238 persoas: 211 maiores de 25 anos e 28 menores de 25 anos.

A densidade de poboación no 2010 era de 36,30 h./km² repartida por catro parroquias. A primeira, sen núcleo principal de poboación, ten unha superficie que representa o 30,54% do

total. Esta habitada por, arredor de 449 habitantes repartidos en 31 aldeas dispersas no territorio.

A segunda ten dous núcleos arredor dos que se asenta unha poboación de, aproximadamente, 687 habitantes. O seu territorio representa o 34,96% do total do concello.

Nesta zona rural, as casas, e as xentes, viven illadas o que, unido o déficit de transporte, dificulta a relación co resto do mundo. Este feito condiciona a formación dos mozos xa que é un escenario que está lonxe do escenario académico no que se lles vai pedir que teñan éxito.

A terceira corresponde co núcleo urbano no que se sitúa o IES. Ten unha superficie que representa o 7,36% do total e 1420 habitantes aproximadamente.

A cuarta comprende o outro núcleo urbano. A súa superficie representa o 27,14% do total. Ten 54 núcleos de poboación e, aproximadamente, 1815 habitantes.

No 2010, o número de habitantes estranxeiros era de 13. Hai mais inmigración que emigración. Case non hai emigración.

Transporte

A nivel de comunicacións, a autovía é a carreteira nacional pasan preto do concello. Hai unha vía que cruza o concello de leste a oeste e comunicado cunha cidade galega. Precisamente desta sae outra vía que o comunica con dúas capitais de provincia.

No referente ó transporte ferroviario, o concello está atravesado de oeste a nordeste pola liña que une a capital da provincia con Madrid, tendo sendas estacións nos dous núcleos principais de poboación onde tamén fan parada os trens rexionais.

A pesares destas vías de comunicación hai un déficit total de transporte público. Só dous tres e dous autobuses públicos unen, cada día, o concello có resto do mundo. Fora deste transporte, os desprazamentos dependen exclusivamente dos transportes privados. A dispersión da poboación fai inviable a existencia dunha rede de transporte público entre os núcleos rurais e entre estes e os núcleos urbanos.

No IES funciona o transporte escolar público para alumnos da ESO e, tamén, como transporte privado para os alumnos de bacharelato. Hai un transporte xestionado polos pais que

trae ó centro un grupo de alumnos que non lles corresponde este centro.

Estas son algunhas das consecuencias que ten para os mozos, segundo a orientadora do IES, a escaseza de transporte e a dispersión da poboación:

No referente o ocio dos alumnos, moi unido o capital cultural, a partires de 3º de ESO, redúcese a saír as fins de semana para facela ruta que estea de moda. Antes había un noitebus pero agora non e houbo que substituílo por coches particulares. Por suposto conseguen cocaína e hachís con facilidade sen que chegue a ser un problema xeral.

Calquera outra opción de ocio veríase complicada polos transportes que non hai. Están moi arraigadas as festas populares.

Visitar un museo, ir a un concerto, sempre, sempre é a partires do IES. É o centro de cultura que teñen. É a ventá o mundo, sobre todo da zona rural e o profesorado, maioritariamente urbano, non sempre engancha ca zona rural. Nunha ocasión quixo montar (a orientadora) unha actividade para as tardes no IES e un grupo de profesores non llo permitiron porque, segundo eles, “era discriminatorio para os que no ían acudir”. Consecuencia, non se montou e quedaron todos sen ela. (Orientadora do IES-3).

Oferta educativa

No Concello hai, ademais do IES, dous CEIPs públicos, un en cada un dos núcleos urbanos do Concello, un EPAPU (Centro de Adultos) e unha escola infantil no mesmo núcleo que o IES. Tódolos centros de ensino están situados nos dous núcleos urbanos aos que os alumnos se teñen que desprazar dende o inicio da escolaridade abandonando xa dende moi cedo o seu entorno. É o alumno o que ten que adaptarse a escola e non ela, en modo algún, as características do alumno (Férrandez Enguita, 2010). Non hai centros de ensino repartidos polos núcleos rurais probablemente debido a dispersión da poboación. Funcionaba “Preescolar na casa”, iniciativa na que as familias con nenos entre 0 e 3 anos participaban nas reunións que se celebraban cada 15 días nos dous núcleos urbanos do concello. Tratábase dun programa

gratuíto que foi suprimido en xullo do 2012. Non hai conexión a internet en todo o territorio. Só en parte.

Oferta cultural

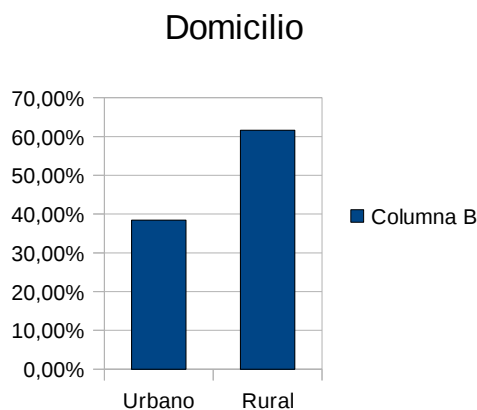
A modo de exemplo estas son as actividades organizadas polo concello para o curso 09-10: de informática, reforzo educativo, memoria, preescolar na casa, manualidades. Entre as actividades deportivas están, o patinaxe, a ximnasia artística, mantemento integral para adultos e ximnasia de mantemento para maiores. Para os alumnos dos colexios organizan varios talleres de animación a lectura ou talleres de prevención de drogas, afectivo-sexual, de educación de pais e nais, técnicas de estudo, coidar a coidadora, e formación en feminino no agro. Como actividades deportivas puntuais tamén hai cursos de pádel, campus de culturismo, patinaxe sobre xeo, día da bicicleta, rutas pedestres e asistencia a partidos do Deportivo.

27 . 2 . - Lugar de procedencia da poboación

Os alumnos deste centro teñen o domicilio nun destes dous medios:

Medio urbano (un dos dous centros urbanos): 38,39% (n= 43)

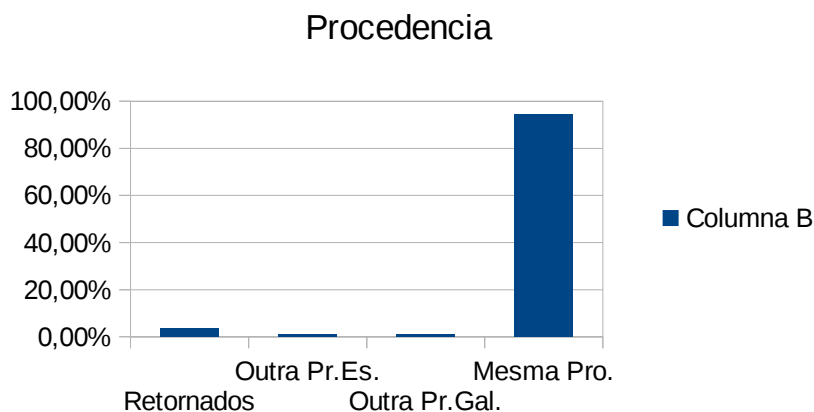
Medio rural: 61,60% (n= 69)



Gráfica 17: grupos segundo a procedencia rural-urbano

Aínda que todos viven no medio urbano e no medio rural, hai alumnos que proceden doutros lugares. Estes son:

Pais europeo (emigrantes retornados).....	4	alumnos (3,57%)
Outra provincia española.....	1	alumno (0,89%)
Outra provincia galega	1	alumno (0,89%)
Provincia na que se sitúa o IES.....	106	alumnos (94,64%)



Gráfica 18: grupos segundo a procedencia

A maioría son da provincia e viven no entorno do IES ou, como moito, proceden de localidades próximas ó mesmo. Os emigrantes retornados son alumnos que proceden de países europeos a onde emigraron os seus país.

No ano 2011, a orientadora do centro indica que “aínda que non hai ningún alumno inmigrante no total dos non titulados obxecto deste estudo, agora xa hai inmigrantes no Centro, concretamente 4 peruanos, 2 marroquí, 5 colombianos e varios arxentinos.

28 . - O contexto socio-cultural

O contexto socio-cultural xunto có espazo xeográfico e o escolar enmarcan o escenario no que se desenrola a vida do alumno. Partindo dos datos recollidos nos expedientes académicos, nas traxectorias individuais e na entrevista cá orientadora, defínese este contexto a

partires das profesións e estudos de país e nais, ámbientes familiares e distribución do abandono por xénero o que, xunto cás entrevistas a orientadora e alumnos, permiten obter una aproximación a este contexto.

28 . 1 . - Profesión e estudos dos pais e nais

Profesións de pais e nais

Nos expedientes académicos dos alumnos aparecen recollidos (aínda que non na totalidade) os datos sobre profesións de pais e nais.

Na seguinte táboa recóllese a relación nominal de cada profesión e a clasificación tomando como referencia o recurso INCUAL -catálogo nacional de cualificacións profesionais (CNCP).

Dos **pais** téñense datos do 95,53% (n= 107). Na seguinte táboa recóllense os datos relativos as profesións e ó nivel de cualificación profesional.

Profesión	Cantidade/porcentaxe	Nivel de cualificación
Administrativo	(n=1)	1
Gandeiro	(n=13)	2
Camareiro	(n=6)	1
Palista	(n=1)	2
Empregado de fábrica	(n=6)	1
Peón	(n=4)	1
Fontaneiro	(n=2)	2
Agricultor	(n=8)	2
Albanel	(n=13)	1
Comerciante	(n=4)	1
Carniceiro	(n=2)	2
Mecánico	(n=5)	1
Músico	(n=1)	2
Torneiro	(n=1)	2
Pensionista	(n=6)	1
Taxista	(n=2)	2
Camioneiro	(n=12)	2
Vixiante	(n=1)	1
Madeireiro	(n=2)	2
Panadeiro	(n=1)	2
Carpinteiro	(n=3)	2
Empresario	(n=6)	2
Mineiro	(n=1)	1
Parado	(n=2)	1
Soldador	(n=3)	1
Marmolista	(n=1)	2

O nivel de cualificación profesional maioritario dos pais é o 2 (51,40%, n=55) caracterizado por :

Competencia nun conxunto de actividades profesionais ben determinadas ca capacidade de utilizar os instrumentos e técnicas propias, que se refire principalmente a un traballo de execución que pode ser autónomo no límite das ditas técnicas. Require coñecementos dos fundamentos técnicos e científicos da súa actividade e capacidades de comprensión e aplicación do proceso. ICUAL, (Gobierno de España).

Séguelle o nivel 1 desempeñado polo 48,59%, n= 52 pais.

Das **nais** téñense datos do 96,42% (n= 108). Na seguinte táboa recóllense os datos relativos as profesións e ó nivel de cualificación profesional.

Profesión	Cantidade/Porcentaxe	Nivel de cualificación
Ama de casa	(n=60)	1
Gandeira	(n=17)	2
Agricultura	(n=5)	2
Axuda a domicilio	(n=3)	1
Camareira	(n=7)	1
Limpadora	(n=6)	1
Dependenta	(n=3)	1
Administrativa	(n=3)	2
Costureira	(n=1)	2
Carteira	(n=1)	2
Mestra	(n=1)	3
Música	(n=1)	2

Considerando o número total de nais, os niveis de cualificación profesional desempeñados son os seguintes:

Nivel de cualificación 1: 73,14%; (n=79). Nivel de cualificación 2: 25,92%; (n=28). Nivel de cualificación 3: 0,92%; (n=1).

O nivel1, maioritario, caracterízase por: “Competencia nun conxunto de procesos normalizados, sendo os coñecementos teóricos e as capacidades prácticas a aplicar limitadas”. (INCUAL)

Estudos de pais e nais

Non se teñen datos dos estudos do 100% dos pais/nais de tódolos alumnos. Só de 107 pais (95,53%) e 108 nais (96,42%).

A importancia dos estudos dos pais ven dada por ser a familia o lugar onde se adquire o primeiro capital cultural co que os alumnos acceden a escola. Si o capital cultural de partida é alto seralles mais doado acadalo capital cultural escolar (Vara, 2005). Neste IES concreto, a distribución é a seguinte:

Pais:

Estudos Primarios: 58,87%; (n=63)

Estudos Graduado: 26,16%; (n=28)

Estudos FP: 9,34% (n=10)

Estudos de Bacharelato: 5,60%; (n=6)

Nais:

Estudos Primarios: 60,18%; (n=65)

Estudos Graduado: 21,29%; (n=23)

Estudos de FP: 12,96%; (n=14)

Estudos de Bacharelato: 4,62%; (n=5)

Estudos Universitarios: 0,92%; (n=1)

Uns e outros teñen, maioritariamente, teñen estudos Primarios.

28 . 2 . - Ámbitos familiares

As traxectorias individuais codifícanse con sete códigos e analízanse e compáranse os resultados obtidos có programa Maxqda.

1. Datos dos códigos “Pais e outros membros da familia” e “Estudo e traballo dos país”

1.A familia esta formada polos pais, un irmán de 6 anos e o alumno. O pai traballa de soldador e fixo estudos de FP. A nai é ama de casa e tamén fixo estudos de FP.

2.A súa familia esta formada polos pais, un irmán de 10 anos e el. O pai ten estudos primarios e traballa nunha fábrica de madeira. A nai, tamén ten estudos primarios e traballa nunha fábrica de roupa.

3. A súa familia está formada polos pais, a avoa e dous irmáns, un mais novo e outro mais maior. O pai que ten estudos primarios, traballa de axudante de mantemento. A nai, tamén con estudos primarios, é gandeira e ama de casa.

4.Vive cos pais, un bisavó e un irmán de 11 anos. O seu pai, que ten estudos de EXB, traballaba de empregado en prefabricados. Agora esta no paro. A nai, que tamén ten estudos de EXB, traballa nunha empresa de limpeza.

5.Vive cos pais, a avoa e un tío. O pai, que ten estudos primarios, é ferrallista. A nai, que tamén ten estudos primarios, traballa de queixeira.

6.Vive cos pais e un irmán maior de 21 anos. O pai, con estudos primarios, é carpinteiro. A nai, tamén con estudos primarios, é ama de casa.

A síntese destes códigos aplicados as historias de vida é: tres alumnos viven cos pais e irmáns e nos outros tres, ademais conviven outros membros da familia: avós, tíos.

2.Datos dos códigos “Pais permisivos/autoritarios” e “Valoración que fan do título de graduado”

1.Os seus pais sempre mostraron interese polos seus estudos e, así, ían ó centro con frecuencia. Sempre foron uns pais autoritarios. Querían que sacara o título para poder ter un mellor traballo

2.Os pais eran autoritarios. Non facía o que quería. Poñían normas. Valoraban que titulara porque lle permitiría ter un traballo mellor.

3.Cando tiña malas notas, tardaba en darlles o boletín e castigábano. Non lle importaba que non lle deixaran vela tv pero si que non o levaran con eles se saían a algún sitio. Son autoritarios

4. Autoritarios

5.Cando tiña malas notas, castigábano sen as cousas que lle gustaban. Iso facíao traballar mais. Son pais autoritarios que lle daban moita importancia a que sacara o título da ESO.

6. Os pais son autoritarios

A síntese destes códigos aplicados as historias de vida é: todos manifestan ter uns pais autoritarios que valoran o título e que responden con sancións os malos resultados.

3. Datos do código “Medios materiais dispoñibles”

1.Comparte a habitación co seu irmán .Non ten conexión a internet.
Considera que ten libros suficientes para os seus estudos. Ten ordenador

2.Ten habitación propia. Ten ordenador. Ten conexión a internet. Ten os libros que él considera suficientes para os seus estudos.

3. Comparte a habitación co irmán de 9 anos. Os libros que precisa colle-os na biblioteca do centro. Non ten ordenador.

4. Ten habitación cos libros suficientes para os seus estudos Ten ordenador. Non ten conexión a internet.

5. Ten habitación propia. Non ten ordenador, nin internet. Ten libros

6. Ten habitación propia, na que estuda de vez en cando. Ten ordenador, Conexión a internet. Libros suficientes para os seus estudos.

A síntese deste código aplicado as historias de vida é: catro teñen habitación propia e dous compartida. Todos consideran telos libros suficientes ou ben, como indica un deles, búscanos na biblioteca. Catro teñen ordenador e dous non. Dous teñen conexión a internet e catro non.

Nos 6 casos das historias de vida, o 66,66% (n=4) teñen habitación propia, espazo no que habitualmente estudan e o 33,33% (n=2) comparten habitación con outros membros da familia, xeralmente irmán. Todos manifestan ter os libros precisos que, probablemente, se reduzan ós libros de texto de cada materia en cada curso e algún dicionario pero cando non é así, búscanos na biblioteca.

Tamén nos 6 casos das historias de vida, o 66,66% (n=4) teñen ordenador e o 33,33% (n=2) non. O 33,33% (n=2) teñen conexión a internet e o 66,66% (n=4), non. O 50% (n=3) ve habitualmente a TV o outro 50% só as fins de semana. O 33,33% (n=2) está cos amigos no tempo libre, o resto di facelo pouco, un só no IES e as fins de semana

4. Datos dos códigos “Axudas có traballo académico individual” e “Hábitos de estudo e lector”

1. Di estudar na habitación pero só cando ten exames. Ten hábito lector e gústanlle as obras de terror.

Non fai os deberes, só traballa na casa cando ten exames. Estudaba os temas chapando e logo chegaba o exame e, como non razoaba os contidos, non sabía que responder en cada pregunta. Ten hábito lector

2. As veces axudáballe a nai ou o pai

Non estudaba. Iso custáballe. Non tiña, nin ten hábito lector. Estudaba lendo moitas veces o tema e despois remataba copiando na caderno. Era moi cansado.

3. Axudáballe a nai ou o irmán maior. Tamén foi a pasantía. Estuda na habitación ou na cociña. Di facelo ata 1º de ESO, despois xa non. Non ten hábito lector.

4. Axudáballe a nai ou o bisavó. Foi a pasantía dous cursos. Estudaba, na habitación,

unicamente cando tiña exames. No ten hábito lector.

5.Facía, e fai os deberes ben só, ben con axuda de súa nai. Tiña hábito de estudo. Non tiña hábito lector.

6.Facíaos “só ou preguntáballes as dúbidas os compañeiros”. Fixo sempre os deberes porque a nai “estaba moi avisado”. Non ten hábito lector.

A síntese destes códigos aplicados as historias de vida é: fan os deberes sós e con axudas puntuais dalgún familiar. Dous tamén foron, nalgunha ocasión, a pasantía e outro preguntáballe as dúbidas ós compañeiros.

Catro manifestan non ter hábitos de estudo e dous, si aínda que, polas respostas, parece intuírse que tamén carecen totalmente de técnicas de estudo. Só un di ter hábito lector. O outros cinco manifestan que non.

5. Datos do código “Tempo libre”

1. Xoga cos videoxogos 2 horas /días. No tempo libre, ve a tv un hora/día. Esta cos amigos polas tardes.

2.No tempo libre via a tv os venres e os sábados. Non estaba moito cos amigos. Non xogaba moito os videoxogos.

3.Non xoga cos videoxogos. Non ve a tv. Está pouco cós amigos.

4.Esta cos amigos no IES e as fins de semana. Xoga pouco cos videoxogos. Non ve a tv.

5.No tempo libre,ve a TV 2 horas despois de cear. Esta cos amigos polas tardes.Non xoga cos videoxogos

6.No tempo libre ve moita TV (5-6 horas).Contacta cos amigos a través do Twenti. Xoga cos videoxogos (2-3 horas).

A síntese deste código adicado as historias de vida é: tres alumnos din ver tTV habitualmente, dous, non e un só as fins de semana. Dous xogan a videoxogos, dous, non e dous din facelo pouco. Dous están habitualmente con amigos, dous din facelo pouco, un só no IES e as fins de semana e outro conecta con eles polo Twenti.

6. Datos do código “Explicación que fai o alumno do momento de inicio e do seu propio fracaso”

1. Lembra que as dificultades na escola comezaron en 6º de Primaria. Arrepíntese de non ter estudado.

2. As dificultades na escola comezaron na Primaria. Ata 3º tivo profesores que “pasaban de nos” e despois “xa empezamos a pasar nos tamén”. Na aula de 2º e 3º de Primaria eran uns 22 alumnos. Agora é consciente de que tiña que haber estudado e haberlles feito caso os pais. Eles dinlle “estívoche ben por non haber feito nada”.

3. Aínda que repetiu 4º, el considera que as súas dificultades comezan en 6º de Primaria. Agora, con 16 anos, empeza a “afectarme non haber titulado. Antes non me importaba”. El “non sentía que fora importante estudar”.

4. Repetiu 2º de Primaria. Agora poño mais empeño

5. Asistiu a clases de apoio dende 2º de Primaria. Debido os fracasos académicos, tiña baixa estima.

6. A súa nai empeñouse en que repetira porque dicía que “non estaba preparado para ir a ESO”. Perdeu os amigos que tiña e afectoulle a nivel persoal. Quedou sen motivación. Aquí empezaron as dificultades. “A miña nai poñíase o meu carón para que estudara e eu miraba pos debuxos”

A síntese deste código aplicado as historias de vida é: o fracaso comeza en Primaria en tódolos casos. En dous xa en 2º, en tres en 6º e o outro di en Primaria sen especificar en que nivel.

En tres casos din arrepentirse de non ter estudado, realidade que agora si lles afecta. Un, que xa inicia con dificultades en 2º de Primaria, “xustifícase” dicindo que “non lle gustaba estudar”. Outro, segundo os informes, tiña dificultades de razoamento lóxico o que lle supuxo dificultades e fracasos permanentes ca conseguinte baixa da estima. E por último, un alumno ó repetir 6º desenganchou e xa non volveu a enganchar.

7. Datos do código “As aspiracións futuras”

1. Despois do PCPI quere facer a proba de Acceso a Graduado. Facer un CM de automoción. Pensa que estes estudos lle darían posibilidades de traballo.

2. Quere facer o segundo curso de PCPI, o acceso a CM e despois o CM de automoción.

3. Os pais anímanos a que saque o PCPI e a proba de acceso a CM dinlle que “terá mais posibilidades de traballo”

4. Despois do PCPI quere facer o Acceso a CM e porse a traballar.

5. Despois do PCPI quere facer a proba de acceso a CM.

6. Quere rematalo PCPI, facer acceso a CM

A síntese deste código aplicado as historias de vida é: todos se atopan cursando primeiro ano de PCPI e aspiran a cursar un Ciclo Medio pola vía da proba de acceso.

Neste IES-3 hai que destacar o papel da Orientadora que non permite que ningún alumno abandone sen intentar a vía da FP. Fai unha labor de persuasión persoal e individual con moi bo resultado.

A orientadora divide o territorio en dúas zonas: rural con explotacións agrícolas e gandeiras e rural-urbana con comercios e sector servizos na que hai familias con pensións de inserción social que non desempeñan ningún traballo remunerado e carecen de propiedades.

Explica os ambientes familiares así:

Hai unha zona rural na que abundan as explotacións gandeiras inclusive nos casos nos que os pais ou pai traballan fora da casa. En tódalas casas hai gandería e/ou agricultura. Nuns casos como única actividade laboral e noutros como complemento ó traballo nunha fábrica ou no sector servizos. Os alumnos axudan nas casas porque “hai moito traballo” din eles e porque tamén lles aporta diñeiro para as súas cousas. Ocúpanse de algo que é normal no seu medio. Forma parte da súa vida.

Unha nai contaba como o seu fillo quería mercar uns porcos, mantelos un tempo e logo vendelos e sacar diñeiro para ir as verbenas no verán. Ó rapaz

parecíalle normal e a nai estaba sorprendida. Ela quería que se adicara os libros.

O de axudar na casa forma parte da cultura das familias e dos alumnos. Así, nunha ocasión, unha nai que tiña un fillo adoptado contaba, sorprendida, “como este fillo non entendía que tiña que participar nas tarefas da casa.

Tamén nos casos nos que hai un fillo diminuído físico ou psíquico, a explotación gandeira ou agrícola é un recurso seguro para ese fillo.

No é normal que abandonen os estudos para irse a traballar na construción, nin na época do boom inmobiliario. Nalgún caso fóronse a cidade porque gañaban mais pero xa están de volta.

Os alumnos da zona rural que abandonan van traballar a casa.

A actividade xira en torno o leite que venden a unha central leiteira ou as queixerías da zona e os produtos agrarios que tamén venden.

Ultimamente proliferan as explotacións ecolóxicas. Inclusive hai unha escola de agricultura ecolóxica.

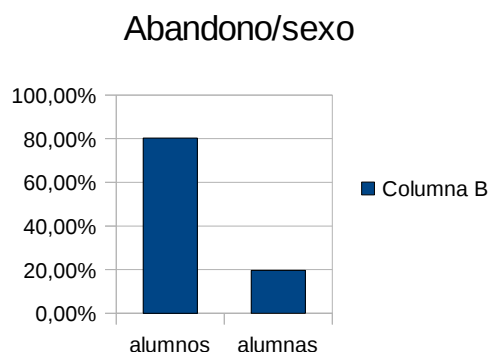
28 . 3 . -Distribución por xénero

A táboa seguinte recolle a distribución por xénero en cada un dos cursos:

Curso	Total ESO	Total abandono	Alumnos	Alumnas
2002-2003	261	15	10	5
2003-2004	230	21	20	1
2004-2005	215	8	8	0
2005-2006	200	18	10	8
2006-2007	184	12	10	2
2007-2008	174	9	8	1
2008-1009	190	14	10	4
2009-2010	174	15	14	1
Totais	1452	112 (7,7%)	90 (80,35%)	22 (19,64%)

Neste caso preséntanse os valores nunha gráfica por curso debido a que a % dun e outro

xénero e moi diferente.



Gráfica 19: alumnos e alumnas que abandonan

Como podemos apreciar o fracaso escolar non se distribúe de maneira mais ou menos equilibrada entre alumnos e alumnas senón que castiga, con maior intensidade e de maneira mais persistente, os primeiros, de feito, a porcentaxe de alumnos é catro veces mais que a de alumnas. Estes datos están en consonancia cos publicados no resto de España non é un fenómeno local aínda que neste centro as diferenzas entre alumno e alumnas son maiores.

A Orientadora da como posible explicación que, probablemente os alumnos se incorporan as tarefas das casas en canto cumpren 16 anos e non ven clara a titulación namentres que as alumnas inténtano ata unha idade mais avanzada. En algúns con éxito

O director do centro de Primaria adscrito tamén apunta, como posibles causas, por unha parte, un tema de roles: a muller segue a desempeñar un papel de ser dócil que está no fogar, namentres o home é o que sae a traballar fora e procura o sustento da familia e, por outra, o feito de que as nenas ven o papel que xoga a súa nai na sociedade e mesmo na familia é buscan algo distinto, algo que as axude a saír dese rol feminino clásico.

29 . - O contexto escolar

A continuación faise a descrición do contexto escolar que ten a dobre particularidade de influír nos resultados académicos e selo escenario no que ditos resultados se manifestan.

O IES-3 é un centro situado nunha paisaxe rural do interior da provincia que escolariza a poboación do concello no que se sitúan e tamén varios rúeiros de concellos limítrofes.

No curso 09-10 tiña a seguinte oferta educativa:

ESO, Bacharelato, Ciclos formativos.

Hai 4 Ciclos formativos de grao medio, Ramas:

- Electromecánica de vehículos
- Equipos e instalacións electrotécnicas (Plan vello)
- Explotación de sistemas informáticos (LOXSE)
- Xestión administrativa

Ciclos formativos, Plan LOE, Réxime xeral, Ciclos formativos de grao medio

- Instalacións eléctricas e automáticas
- Sistemas micro informáticos e redes

Programas de cualificación profesional inicial: primeiro e segundo curso

Réxime xeral, Modalidade A

- Instalacións electrotécnicas e de telecomunicacións
- Mantemento de vehículos
- Servizos administrativos

30 . - Resultados académicos

Unha vez definidos os contextos nos que se insire o alumno pásase a clasificación e análise da información extraída dos expedientes académicos completada con traxectorias individuais e entrevistas semiestruturadas a alumnos e orientadores. A información recollida nos expedientes académicos permite as seguintes categorías en cada un dos grupos nos que se divide a poboación en función da traxectoria escolar previa ao inicio da ESO.

- . Inicio da ESO: procedencia e traxectoria académica previa
- . Percorrido pola ESO: medidas de atención a diversidade
- . Desenlace da ESO: nivel, idade, duración e tipo de abandono
- . Despois da ESO: alternativas escollidas
- . As dimensións: taxa bruta, taxa neta e fracaso directo

Como xa se indicou no apartado de metodoloxía, utilízanse as traxectorias individuais e as respostas literais obtidas nas entrevistas a orientadores e alumnos para ilustrar comentarios, realizar xustificacións ou exemplificacións e, en última instancia, integrar e triangular debidamente toda a información.

30 . 1 . - Inicio da ESO: traxectoria e procedencia escolar previas

Clasificación tomando como criterio a traxectoria académica anterior

Cando inician a ESO, último tramo da escolaridade obrigatoria, estes alumnos arrastran una traxectoria académica que influirá na escolaridade posterior.

Tomando como criterio de clasificación dita traxectoria, os 112 da mostra acceden a ESO nunha das catro situacións que se describen a continuación.

Segundo os datos obtidos dos expedientes académicos, os 112 alumnos que integran a mostra inician a ESO nunha das catro situacións académicas seguintes:

Grupo 1: alumnos que despois de repetir un curso en primaria inician a ESO cós obxectivos de dita etapa sen acadar.

O 36,60% (n=41) inician a ESO cós obxectivos de primaria sen acadar despois de ter repetido polo menos un curso. Dous alumnos comezan con 14 anos: un permanece un ano mais en infantil e repite 2º de primaria (alumno de nee, cursa toda a escolaridade con ACIs) e o outro por ter repetido 1º e 6º de primaria. Outro alumno inicia a ESO con 15 por ter permanecido un ano mais en infantil e repetir 1º e 6º de primaria (alumno de nee, cursa toda a escolaridade con ACIs).

Ao inicio da ESO arrastran atraso escolar significativo que se manifesta nun nivel baixo de comprensión lectora, inexactitude lectora, pobreza na expresión escrita tanto a nivel de vocabulario coma de estrutura textual. Razoamento lóxico baixo, dificultades na resolución de problemas en un nivel, tamén baixo, de comprensión de conceptos. A maioría carecen de

técnicas de estudo.

A materias nas que non acada as competencias básicas son matemáticas (18 alumnos), coñecemento do medio (16 alumnos), castelán (21 alumnos), inglés (26 alumnos), galego (17 alumnos) e plástica (3 alumnos).

A actitude persoal fronte o estudo, cando xa entran na ESO, é a seguinte:

Tendo en conta a competencia curricular ca que inician a ESO, hai alumnos que, de algunha maneira se revelan ou defenden no medio hostil que é a aula. Os informes recólleno así: “mostra una actitude negativa, falta de interese e inadaptación escolar”, “é un alumno que mostra un nulo interese polo estudo”.

Outros inténtano. Os informes recólleno así: “mostra interese en todo o que está a facer pero non é capaz de seguilo ritmo dos demais compañeiros xa que ten moitas dificultades para comprender e asimilar contidos”. Algún manifesta non facer os deberes aínda que outros din facelos tódolos días porque “tenme moi avisado a miña nai”. Cando se refiren a “facer os deberes” é facer exercicios porque estudar, que para eles non son deberes, non o fai case ningún. Nalgún caso, é o mesmo autor do informe o que apunta unha vía de solución: “este alumno podería ter funcionado mellor nun grupo mais reducido” e o mesmo alumno tamén manifesta “as súas preferencias por estar na aula de apoio e non co grupo de referencia”.

En xeral presentan baixa auto estima polos fracasos continuos. Son alumnos moi sen motivación.

Grupo 2 : alumnos que despois de repetir un curso en Primaria inician a ESO cós obxectivos de dita etapa acadados.

Representan o 10,71% (n=12). Ao inicio da ESO presentan dificultades lectoras que afectan a tódalas materias. Carecen de técnicas de estudo. As características mais salientables indican que se trata de alumnos inquietos, faladores, con falta de atención e carencia de traballo persoal así como de hábito de estudo.

Grupo 3: alumnos que inician a ESO ós 12 anos cós obxectivos de primaria sen acadar.

Representan o 15,17% (n=17).

Ó inicio da ESO presentan múltiples dificultades de aprendizaxe basicamente en lectura e escritura: carecen de competencia comunicativa, non teñen ritmo, outros carecen de estratexias de comprensión lectora. Hai que ter en conta que non teñen acadados os obxectivos de primaria aínda que non teñan repetido ningún curso nesa etapa.

No referente a súa actitude fronte ó estudo, uns son vagos pero intelixentes, outros precisan control para facer o traballo. Hainos que tenden a dispersión. Non se centran e, polo tanto, non traballan. Teñen baixa estima. Non son constantes, non se esforza.

Grupo 4: alumnos que inician a ESO con 12 anos e cós obxectivos de primaria acadados.

Representan o 37,5% (n=42). Inician a ESO sen ter repetido na etapa anterior. A nivel persoal, a súa actitude ante a clase e o traballo diario é a seguinte: algúns esfórzanse aínda que con baixos resultados o que lles provoca frecuentes decepcións, outros non mostran interese e traballan o mínimo e outros teñen dificultades para manter a atención.

Procedencia académica previa

Os alumnos proceden dos dous CEIPs públicos que hai no Concello onde cursan, tamén , educación infantil e de CEIPs de concellos limítrofes.

30 . 2 . - Percorrido pola ESO: medidas de atención a diversidade

Medidas de atención a diversidade

A táboa seguinte recolle tódalas medidas de atención a diversidade aplicadas no grupo que configura a mostra:

Medida/ Grupo	13 anos, obxectivos sen acadar (n=41)	13 anos, obxectivos acadados (n=12)	12 anos, obxectivos sen acadar(n=17)	12 anos, obxectivos acadados(n=42)
Repetición	100% (n=41)	100% (n=12)	100% (n=17)	100% (n=42)
Apoio	26,82% (n=11)	91,66% (n=11)	17,64% (n=3)	
Reforzo	61,90% (n=26)	33,33% (n=4)	64,70% (n=11)	14,28% (n=6)
ACI	14,63% (n=6)	50% (n=6)	11,76% (n=2)	9,52% (n=4)
PDC-2 cursos	4,87% (n=2)			2,38% (n=1)
PDC-1 curso	4,87% (n=2)			2,38% (n=1)
Ciclo Adap.	2,43% (n=1)			2,38% (n=1)

1. Repetición

A medida de atención a diversidade que mais se aplica é a repetición. Medida de tipo organizativo recollida, na Comunidade Autónoma, na Orde do 21 de decembro do 2007 (DOG.; 7-7-07) e que neste centro se aplica ó 100% dos alumnos (n=112) que, como se recolle no apartado anterior, repiten, por primeira vez en 3º e/ou 4º da ESO, só o 16,96%% (n=19), o resto, 83,03% (n=93), fixo en niveis anteriores. A continuación inclúense dúas táboas nas que se recollen a repetición en primaria e na ESO.

Repetición en primaria

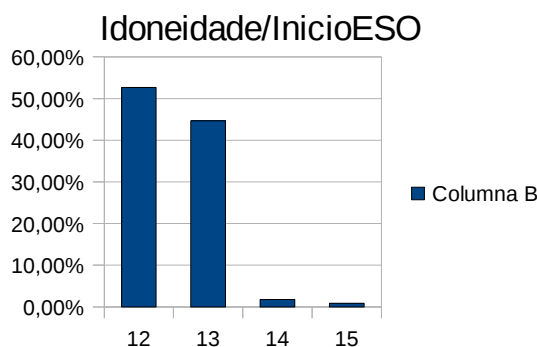
Gr./Nivel	2º	4º	5º	6º	Inf./1º/6º	1º/6º	Inf/2º
13a.sen obx.(n=41)	17,07% (n=7)	24,39% (n=10)	4,87% (n=2)	46,34% (n=19)	2,43% (n=1)(nee)	2,43% (n=1)	2,43% (n=1)(nee)
13a. con obx.(n=12)	25% (n=3)	8,33% (n=1)	8,33% (n=1)	58,33% (n=7)			
Totais=53	18,86% (n=10)	20,75% (n=11)	5,66% (n=3)	49,05% (n=26)	1,88% (n=1)	1,88% (n=1)	1,88% (n=1)

A repetición en primaria concéntrase no último curso de cada un dos tres ciclos: 2º, 4º e 6º. Destacan dous alumnos diagnosticados de nee que repiten dous cursos respectivamente e os tres alumnos que o fan en 5º, nivel no que non é frecuente que haxa repeticións.

Idoneidade ó inicio da ESO

Consecuencia da repetición en primaria, é a taxa de idoneidade dunha idade que defínese como a porcentaxe de alumnado, da idade considerada, que se atopa matriculado no curso ou cursos que teoricamente se cursa ou cursan nesa idade. (Fuente: MEC). A idoneidade na ESO deste grupo é a seguinte:

- 59 alumnos.....comezan a ESO con 12 anos (52,67%)
- 50 alumnos.....comezan a ESO con 13 anos (44,64%)
- 2 alumnos.....comezan a ESO con 14 anos (1,78%) (1 nee)
- 1 alumno..... comeza a ESO con 15 anos (0,89%) (nee)



Gráfica 20: idoneidade ó inicio da ESO

O nivel de idoneidade é baixo. O 47,32% (n=53) non inician a ESO na idade que lles corresponde dos que o 71,69% (n=38) viven no medio rural e desprázanse en transporte escolar ata o centro tódolos días. Algún ten o domicilio a dous kilómetros da parada na que o deixa o autobús. O 13,20% (n=7) viven no núcleo urbano onde se sitúa o centro e, polo tanto, non precisan transporte escolar. O 11,32% (n=6) viven no outro núcleo urbano do concello distante 10 kilómetros. O 3,7% (n=2) descoñécese o domicilio.

Repetición na ESO

Grupo	1º	2º	1º/2º	2º/2º	3º	2º/3º	4º	Só Pm-
13s.CB N=41	39,02% N=16	53,65% N=22			7,31% N=3			
13c.CB N=12	16,66% N=2	8,08% N=1		8,08% N=1	16,66% N=2	16,66% N=2	8,08% N=1	25% N=3
12s.C n=17	5,88% N=1	47,05% N=8	5,88% N=1		23,52% N=4	17,64% N=3		
12c.CB N=42	21,28% N=9	30,95% N=13			42,85% N=18		4,76% N=2	
100% N=112	25% N=28	39,28% N=44	0,89% N=1	0,89% N=1	24,10% N=27	4,46% N=5	2,67% N=3	2,67% N=3

Dos datos recollidos na táboa anterior hai que destacar:

-A repetición é maioritaria en 2º de ESO seguido de 3º e 1º.

-Hai tres alumnos que non repiten ningún curso na ESO. Só en primaria. Son alumnos que inician a ESO con 13 anos, cursan 1º, 2º e 3º. Abandonan a ESO e inician un PCPI.

-Só 3 alumnos repiten en 4º.

-O 6,255% (n=7) repiten dous niveis na ESO.

-Só repiten 4º os alumnos que inician a ESO cós obxectivos de primaria acadados.

Idoneidade na escolaridade.

Paralelamente a taxa de idoneidade, resulta de interese coñecer en que nivel se produce una concentración maior de repetidores, para elo calcúlase a taxa de idoneidade dos catro niveis de dous cursos académicos, a modo de exemplo, os de máxima e mínima taxa de fracaso bruta. A % de alumnos que non están no nivel que lles corresponde por idade será o indicativo do nivel no que se produce o “atasco” dos repetidores.

O curso 06-07 é o que presenta unha menor taxa de fracaso bruto. A porcentaxe de alumnos que non están no nivel que lles corresponde é o seguinte:

1ºESO: 31,28%, 2ºESO: 34,49%, 3ºESO: 19,45%, 4ºESO: 34%

A maior % de alumnos fora de nivel por idade da-se en 2º. Aí esta o atasco neste curso e neste centro.

Táboa comparativa da idoneidade cós datos de Galicia e España

Curso: 06-07	1º ESO (12 anos)	2º ESO	3º ESO (14 anos)	4º ESO (15 anos)
España	84,1%		66,5%	57,4%
Galicia	83,8%		69,5%	58,9%
IES-3	68,72%	65,51%	80,55%	66%

Na táboa anterior obsérvase que idoneidade é menor no IES-3 ós 12 anos e maior os 14 e os 15. Resalta o dato da idoneidade en 3º de ESO que é debido a que os repetidores quédanse en 2º e aí xa abandonan.

O curso 07-08 é o que presenta unha maior taxa de fracaso escolar bruto.

1ºESO: Hai un 62,27% de idoneidade

2ºESO: Hai un 63,63% de idoneidade

3ºESO: Hai un 58,62% de idoneidade

4ºESO: Hai un 82,14% de idoneidade

A maior % de alumnos fora de nivel por idade da-se en 3º. Aí está o atasco neste curso.

Táboa comparativa da idoneidade cós datos de Galicia e España.

Curso: 07-08	1º ESO (12 anos)	2º ESO	3º ESO (14 anos)	4º ESO (15 anos)
España	83,6%		66,3%	57,7%
Galicia	84,0%		68,8%	59,6%
IES-3	62,27%	63,63%	58,62%	82,14%

A idoneidade é menor en 1º e 3º no IES-3 que en España e Galicia pero aumenta en 4º. Neste centro, os alumnos xa repiten e abandonan antes de chegar a este nivel e só chegan os que teñen unha escolaridade normalizada.

Nivel no que comeza o fracaso

Tamén consecuencia da repetición de curso está o nivel de inicio do fracaso que, cando non se especifica nos expedientes, situámolo na primeira repetición por ser o primeiro dato explícito que aparece recollido.

A táboa seguinte recolle a porcentaxe de alumnos que fracasan en cada nivel e en cada grupo:

Grupo/Nivel	Infant	1º Pr.	2º Pr.	4º Pr.	5º Pr.	6º Pr.	1ºEs o	2º Eso	3º Eso	4º Eso
13obxs. sen acadar (n=41)	2,43% (n=1)	2,43% (n=1)	19,51 N=8	26,82 N=11	4,87 N=2	43,90 N=18				
13obs.acads. (n=12)			25% N=3	8,33 N=1	8,33 N=1	58,33 N=7				
12 obs. sen acadar,(n=17)						100 N=17				
12 obxectivos acadados							21,28 N=9	30,95 N=13	42,85% N=18	4,76% N=2
Totais:100%, (n=112)	0,89% (n=1)	0,89% (n=1)	9,82 N=11	10,71 N=12	2,67 N=3	37,% N=42	8,03 N=9	11,6% N=13	16,07% N=18	1,78% N=2

O inicio do fracaso esténdese ó longo de toda a escolaridade, dende infantil ata 4º de ESO sendo 6º e 3º de ESO os dous niveis nos que se produce o maior número de casos.

Por grupos, os resultados presentan pequenas variacións. Así no grupo de alumnos que comezan con 13 anos e os obxectivos sen acadar, os alumnos repiten nos cursos finais de cada un dos ciclos da etapa: 6º, 4º e 2º de primaria.

No grupo que comezan con 13 anos e os obxectivos acadados, repiten, maioritariamente, en 6º.

No grupo de 12 anos e os obxectivos sen acadar comezan as dificultades en 6º aínda que non repitan ese curso.

Grupo 1

Alumnos que comezan a fracasar na primaria e comezan a ESO cun atraso manifesto, en “zona de riesgo” (Escudero, 2009, p. 50).

Os tres grupos anteriores reúnen ós alumnos que inician o fracaso na primaria e que comezan a ESO cun atraso manifesto: representan o 62,50% (n=70; 53 con 13 anos e 17 de 12 e os obxectivos sen acadar) da mostra que é unha porcentaxe moi alta tendo en conta que este atraso vai condicionar todo o resto da escolaridade tal e como nos confirma a Orientadora “os que traen informes de primaria arrastran as mesmas necesidades”.

Grupo 2

No grupo de alumnos de 12 anos e os obxectivos acadados o curso no que se produce unha porcentaxe maior de repetidores é 3º seguido de 2º. Son alumnos que inician a ESO sen retraso manifesto.

A Orientadora expresa así: “os que son regulares pero acadan os mínimos tiran ata 3º pero aí fracasan. En 3º é onde se decide se van a continuar a Bacharelato ou non”.

2 . Reforzo

A segunda medida de atención a diversidade mais empregada é o reforzo educativo. É unha medida de tipo curricular que neste centro se aplica ao 41,96% (n=47).

3 . Apoio

A terceira medida de atención a diversidade mais empregada é o apoio educativo impartido por unha profesora de PT. Reciben esta medida de tipo organizativo o 22,32%(n=25).

4 . ACIs

A cuarta medida de atención a diversidade son as ACIs. Medida de tipo curricular que posibilita o acceso ó currículo ordinario. É unha medida extrema que se aplica o 16,07% (n=18) dos alumnos.

5 . PDC

A quinta medida e PDC de 1 curso aplicado ó 2,67%(n=3) e o PDC de 2 curso aplicado ó 2,67%(n=3)

6 . Ciclo adaptado

A continuación o ciclo adaptado, aplicado ó 1,78% (n=2).

Perspectiva da orientadora

A atención a diversidade neste IES ten dúas partes diferenciadas. Unha primeira, a atención ós alumnos cando inician a ESO e unha segunda, a orientación unha vez producido o fracaso. A orientadora expón así:

Cando os alumnos entran en 1º de ESO procedentes de primaria obsérvanse dúas carencias que eu considero básicas. A saber: na área de lingua, teñen rudimentos de comprensión lectora, lectura mecánica e moi pouco mais e na área de matemáticas teñen estratexias de cálculo mental moi básicas. Estes alumnos arrastran as dificultades, sexan mais ou menos severas, o longo de toda a ESO. Traen os informes pertinentes que nos serven de base para inicialo traballo na ESO. Segundo estes informes podemos falar de tres grupos de alumnos:

- Os bos alumnos que seguen ca mesma tónica na ESO

- Os que foron informados como de necesidades educativas especiais, mais ou menos severas e que arrastraran esas necesidades o longo de toda a ESO.

- Os que acadan os obxectivos mínimos que “tiran” ata 3º de ESO pero ahí, normalmente, fracasan. Segundo a miña experiencia, en 3º da ESO é o momento no que se decantan os que seguirán bacharelato e os que non.

No referente ó tratamento da diversidade, faise do seguinte xeito: os que veñen con informe de Primaria continúaselles a ofrecer apoio educativo individualizado, dentro ou fora da aula.

- En 1º e 2º de ESO hai agrupamentos flexibles. En 3º e 4º de ESO hai PDC e, algúns cursos, tamén agrupamentos flexibles.

Tódolos alumnos do IES-3 que non titulan nestes oito cursos repiten algún curso de primaria e/ou ESO. É a medida de atención a diversidade que se aplica en tódolos casos.

Non hai ningún alumno ó que non se lle apliquen medidas de atención a diversidade.

30 . 3 . - Desenlace da ESO: nivel, idade, duración e tipo de abandono

Nivel de abandono da ESO

A táboa seguinte recolle a porcentaxe do nivel no que se produce o abandono nos respectivos grupos

Grupo/Nivel (%)	2º ESO	3º ESO	4º ESO
13 obxectivos sen acadar	63,41% (n=26)	26,82% (n=11)	9,75% (n=4)
13 obxectivos acadados	25% (n=3)	50% (n=6)	25% (n=3)
12 obxectivos sen acadar	5,88% (n=1)	70,58% (n=12)	23,52% (n=4)
12 obxectivos acadados	4,76% (n=2)	40,47% (n=17)	54,76% (n=23)
Totais: 100% (n=112)	28,57% (n=32)	41,07% (n=46)	30,35% (n=34)

O nivel de abandono varia entre os grupos. No de alumnos con 13 anos e os obxectivos sen acadar, que representan o 36,60%, é 2º seguido de 3º. Hai que ter en conta que este grupo esta formado por alumnos que xa repetiron primaria, algún mesmo 1º ou 2º e inician sen as competencias básicas. Configuran o grupo mais vulnerable. Nos de obxectivos sen acadar, 12 e 13 anos, o nivel maioritario é 3º seguido de 4º. No grupo de 12 anos e os obxectivos acadados a maioría abandona en 4º seguido de 3º.

Estes resultados volven a confirmar o afirmado pola orientadora de que “en 3º é onde se decide si van a bacharelato ou non”.

Idade de abandono

A táboa seguinte recolle a porcentaxe da idade na que se produce o abandono nos respectivos grupos:

Grupo/Idade (%)	16 anos	17 anos	18 anos
13 obxectivos sen acadar	58,53% (n=24)	26,82% (n=11)	14,63% (n=6)
13 obxectivos acadados	41,66% (n=5)	16,66% (n=2)	41,66% (n=5)
12 obxectivos sen acadar	58,82% (n=10)	41,17% (n=7)	00,00%
12 obxectivos acadados	42,86% (n=18)	40,47% (n=17)	16,66% (n=7)
100% (n=112)	50,89% (n=57)	33,03% (n=37)	16,07% (n=18)

No referente a idade de abandono coinciden os catro grupos: abandonan con 16 anos inda que con lixeiras matizacións. No grupo de 13 anos e os obxectivos acadados abandonan o mesmo número de 16 anos e de 18 anos e nos dous grupos de 12 anos a maioría abandonan con 16 pero a porcentaxe dos que abandonan con 17 está moi preto. No de 12 anos e os obxectivos sen acadar no hai ningún alumno que permaneza ata os 18 anos.

Todos eles abandonan cando senten que a escola é un fin en si mesma e consideran que é moito mais útil o seu traballo na casa. A orientadora exprésao así:

Non abandonan para irse de peóns as obras. Abandonan para irse a traballar a casa xa que os alumnos traballan na casa como algo normal. De feito había o caso dun neno adoptado que non vía ben axudar na casa porque non o tiña integrado como algo normal. Os da zona ven normal axudar na casa. Este traballo failles sentirse útiles porque se están ocupando de algo que é o seu medio. Tamén utilizan este traballo como recurso para ter algo de diñeiro. Nunha ocasión unha nai contábame como o su fillo quería mercar uns porquiños para coidalos un tempo e despois vendelos e así gañar algo de diñeiro para as festa do verán.

Duración da escolaridade

A táboa seguinte recolle a porcentaxe da duración da escolaridade nos respectivos grupos

Grupo/Duración	10 anos	11 anos	12 anos
13 obxectivos sen acadar	58,53% (n=24)	26,82% (n=11)	14,63% (n=6)
13 obxectivos acadados	41,66% (n=5)	16,66% (n=2)	41,66% (n=5)
12 obxectivos sen acadar	58,82% (n=10)	41,17% (n=7)	00,00%
12 obxectivos acadados	42,86% (n=18)	40,47% (n=17)	16,66% (n=7)
100% (n=112)	50,89% (n=57)	33,03% (n=37)	16,07% (n=18)

Estes datos correlacionan directamente cas idades de abandono. Os alumnos están escolarizados maioritariamente 10 cursos.

Tipo de abandono

Aínda que nos referimos a eles como alumnos con fracaso escolar, non todos fracasan no sentido restritivo do término xa que algún abandonan, de xeito voluntario, e outros vense obrigados a facelo en aplicación da lexislación vixente. A porcentaxe duns e outros é a seguinte:

O 86,6% (n=97) dos alumnos deixan o ensino básico, a partires dos 16 anos, sen causa xustificada antes de acadalo título aínda que poderían permanecer nel algún tempo mais. Son alumnos que arrastran un historial académico de suspensos, repeticións e materias pendentes. É probable que, de seguir escolarizados ata os 18 anos, non foran quen de titular de aí que se vaian.

As posibilidades que teñen estes alumnos son cursar PCPI no propio centro, presentarse a proba de acceso a Ciclo Medio e cursar un Ciclo Medio ben neste centro ben noutro ó que lle sexa posible trasladarse ou incorporarse ó mundo laboral.

Segundo os datos recollidos nos respectivos expedientes académicos, a situación académica no momento de abandonar a ESO, é unha das seguintes:

-Con 16 anos, acaban de cursar 2º e xa repetiron na ESO as dúas veces que a lei lles permite. Aínda poderían seguir escolarizados dous cursos mais nos que terían que superar 3º e 4º pero, dado o seu historial de repeticións e fracaso, optan por abandonar.

-Con 16 anos, cursando 2º e tendo repetido un curso na ESO quedaríalles a posibilidade de cursar 3º e 4º en dous anos sempre que non tiveran que repetir, aínda que si poderían facelo porque só repetiron una vez pero atoparíanse ca barreira dos 18 anos.

-Con 16 anos e cursando 3º que non teñen superado. Poderían repetir un curso, 3º ou 4º e permanecer escolarizados ata os 18 anos.

-Con 17 anos cursando 2º e tendo xa repetido os dous cursos que a lei lles permite na ESO. Só poderían cursar un ano mais.

-Con 17 anos cursando 2º e tendo repetido só un curso. Fáltalles por superar 3º e 4º e só lles queda un ano.

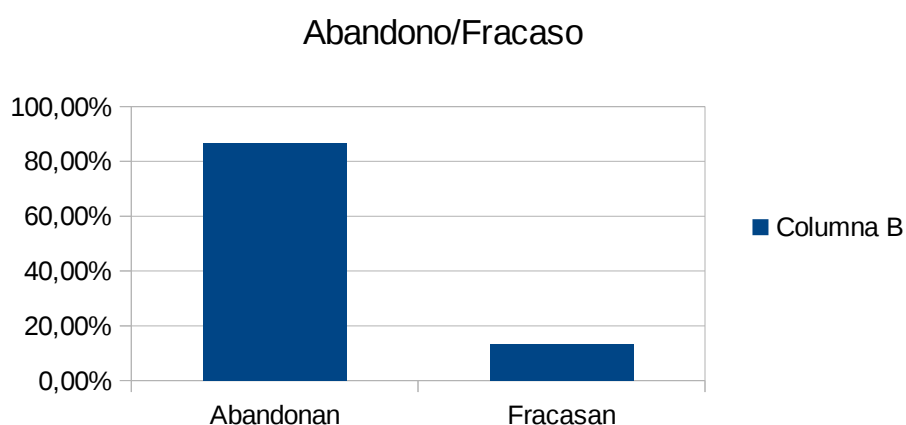
-Con 17 anos cursando 3º fáltalles por superar 4º mais as pendentes que puideran levar.

-Con 17 anos cursando 4º que teñen sen superar. Teñen que repetir 4º e na maioría dos casos arrastran pendentes.

O abandono antes de esgotar tódalas posibilidades que a lexislación lles permite semella estar moi relacionado cá aparición prematura das dificultades como sucede nas 6 traxectorias individuais nas que o fracaso comeza en primaria en tódolos casos. En dous xa en 2º, en tres en 6º e o outro di en primaria sen especificar en que nivel.

O sentimento que lles produce varia duns casos a outros e así, en tres casos dín arrepentirse de non ter estudado, realidade que agora si lles afecta. Un, que xa inicia con dificultades en 2º de primaria, “xustifícase” dicindo que “non lle gustaba estudar”. Outro, segundo os informes, tiña dificultades de razoamento lóxico o que lle ocasionou dificultades e fracasos permanentes ca conseguinte baixa da estima. E por último, un alumno ó repetir 6º desenganchou e xa non volveu a enganchar: “convencíame a min mesmo de que era moi difícil” aínda que “os profesores me animaban”.

O 13,4% (n= 15) vense obrigados a abandonar o ensino básico porque esgotaron tódalas posibilidades que a lei lles ofrece e polo tanto son alumnos que fracasan na escola.



Gráfica 21: abandono e fracaso

Nesta gráfica podemos observar a diferenza entre a cantidade de alumnos que abandonan de xeito voluntario e os que o fan por imposición lexislativa. Aténdonos a definición restritiva de fracaso escolar, atopamos que só o 13,4% (n= 15) fracasa. O resto, abandona.

30 . 4 . - Despois da ESO: itinerarios e traxectorias individuais

A táboa seguinte recolle a porcentaxe de cada saída despois do abandono

Saídas	PGS/PCPI	Ac. C. M.	Ed. Es.	M. laboral	Descoñecido
13 obxectivos sen acadar	60,97% (n=25)	2,43% (n=1)	2,43% (n=1)	7,31% (n=3)	26,82% (n=11)
13 obxectivos acadados	66,66% (n=8)	8,33% (n=1)			25% (n=3)
12 obxectivos sen acadar	70,58% (n=12)	11,76% (n=2)		11,76% (n=2)	5,88% (n=1)
12 obxectivos acadados	50% (n=21)	11,90% (n=5)		11,90% (n=5)	26,19% (n=11)
100% (n=112)	58,92% (n=66)	8,03% (n=9)	0,89% (n=1)	8,92% (n=10)	23,21% (n=26)

Os datos coñecidos mostran que este grupo está orientado maioritariamente a cursar PCPI e acceso a ciclo medio como o demostran as 6 traxectorias individuais que todos se atopan cursando primeiro ano de PCPI e aspiran a cursar un ciclo medio pola vía da proba de acceso. Vese claramente o papel desenrolado pola orientadora que non lles “permite” quedar no “limbo dos fracasados”. Todos son orientados a cursar un PCPI e despois a presentarse a proba de acceso a ciclo medio. Fai unha labor de persuasión persoal e individual con moi bó resultado.

Así o expresa a orientadora:

7 de cada 10 dos que cursan PCPI acaban nun ciclo medio pola proba de acceso. A esta proba enviámoslos a todos os que cumpren 17 anos estean matriculados en 1º, 2º, 3º, 4º ou PCPI. No último mes e medio axúdaselles a preparala. Despois, a maioría fan auto acción, seguramente moi influenciados polas familias xa que estas, cando cumpren os 18 anos mécanlles un coche aínda que se trate dunha familia de baixos recursos. Na maioría dos casos mércanos os avós. As alumnas vanse a outros concellos limítrofes a facer perruquería, estética, etc. porque neste concello só hai administración e informática. A proba de acceso tamén enviamos os que fracasan no bacharelato. Neste caso a acceso a ciclo superior.

Traxectorias individuais

A continuación transcríbense as traxectorias individuais de alumnos que abandonaron o ensino básico cursado en réxime ordinario elaboradas a partir dos datos dos respectivos expedientes académicos e das entrevistas semiestruturadas realizadas ós mesmos.

Alumno 1.1,(09-10)

Nace na vila, o 7 de decembro do 1994. A familia esta formada polos pais, un irmán de 6 anos, co que comparte habitación e o alumno. O pai traballa de soldador e fixo estudos de FP. A nai é ama de casa e tamén fixo estudos de FP.

Estivo escolarizado nun concello limítrofe ata 4ª de primaria porque vivía alí. Despois trasladouse a vivir a esta vila e xa se escolarizou nos centros da vila, primeiro no CEIP e despois no IES. Repetiu 6º de Primaria e pasou a ESO sen acadalos obxectivos de Inglés e Matemáticas. Na ESO repite 1º e abandona en 2º con 16 anos. Agora está a cursar un PCPI no propio centro.

Considera que ten libros suficientes para os seus estudos. Ten ordenador pero non conexión a internet. Di estudar na habitación pero só cando ten exames. Ten hábito lector e gústanlle as obras de terror.

Non fai os deberes, só traballa na casa cando ten exames. Estudaba os temas chapando e logo chegaba o exame e, como non razoaba os contidos, non sabía que responder en cada pregunta.

Os seus pais sempre mostraron interese polos seus estudos e, así, acudían ó centro con frecuencia. Sempre foron uns pais autoritarios. Querían que sacara o título para poder ter un mellor traballo.

No tempo libre, ve a tv un hora/día, xoga cos videoxogos 2 horas /dia e está cós amigos polas tardes.

Lembra que as dificultades na escola comezaron en 6º de Primaria e, aínda que a nai estaba seguido enriba del, dicía que non estudaba e non o facía. É consciente de que o título lle facilitaría a entrada no mundo laboral.

Despois do PCPI quere facer a proba de Acceso a Graduado. Facer un CM de auto moción . Pensa que estes estudos lle darían posibilidades de traballo.

Se puidese volver atrás empezaría de novo a ESO. Estudaría tódolos días. Non falaría na clase, atendería.

Agora, di, no PCPI atende mais que antes. Segue as explicacións dos profesores entende

ben o que lle explican e resúltalle mais doado o estudo. Arrepíntese de non ter estudado.

Alumno 2. 2, (09-10)

Nace na vila o 4 de outubro do 1994. A súa familia esta formada polos pais, un irmán de 10 anos e o alumno. O pai ten estudos primarios e traballa nunha fábrica de madeira. A nai, tamén ten estudos primarios e traballa nunha fábrica de roupa.

Ten habitación propia con libros que el considera suficientes para os seus estudos. Ten ordenador e conexión a internet.

Fixo todos os estudos nesta vila.

Repetiu 2º de primaria. Comezou a ESO con 13 anos. Repetiu 1º de ESO e abandonou o ensino ordinario con 16 anos, sen título, cursando 2º de ESO. Agora está a facer un PCPI no mesmo IES.

Na ESO tivo conduta disruptiva. Falaba, contestaba ós profesores. Non lle interesaba nada o que os profesores dicían nas clases. Estivo expulsado en varias ocasións.

Facía os traballos escolares na habitación aínda que só os de escribir porque eran mais doados. Non estudaba. Iso custáballe. As veces axudáballe a nai ou o pai.

No tiña, nin ten hábito lector.

¿Como estudaba? Lía moitas veces o tema e despois remataba copiando no caderno. Era moi cansado.

Os pais estaban interesados nos seus estudos. Ían ó centro moitas veces e, cando tiña malas notas, castigábano na habitación para que estudara pero el non o facía.

Os pais eran autoritarios. No facía o que quería. Poñían normas. Dábanlle importancia a que titulara porque lle permitiría ter un traballo mellor.

Sempre durmiu 9 ou 10 horas diarias.

No tempo libre vía a TV os venres e os sábados. Non xogaba moito os videoxogos nin estaba moito cos amigos.

As dificultades na escola comezaron na primaria. Ata 3º tivo profesores que “pasaban de nos” e despois “xa empezamos a pasar nos tamén”. Na aula de 2º e 3º de primaria eran uns 22

alumnos.

El repetiu 2º de Primaria. Os profesores dicíanlle os pais que “non tiña interese e non facía nada na clase”. El, agora, pensa que era moi pequeno, 7 anos, e que os profesores debían de loitar mais con el.

Agora é consciente de que tiña que haber estudado e haberlles feito caso os pais. Eles dinlle “estívoche ben por non haber feito nada”.

Quere facer o segundo curso de PCPI, o acceso a CM e despois o CM de auto moción.

Alumno 3.3, (09-10)

Nace no rural o 6 de agosto do 1994. Vive no rural. A súa familia está formada polos pais, a avoa e dous irmáns, un mais novo e outro mais maior. O pai que ten estudos primarios, traballa de axudante de mantemento. A nai, tamén ten estudos primarios e é gandeira e ama de casa.

Comparte a habitación co irmán de 9 anos. Non ten ordenador e os libros que precisa cólleos na biblioteca do centro.

Cursou EI e Primaria no CEIP de dun dos dous centros urbanos deste concello e a ESO e o PCPI no IES-3. Repetiu 4º de primaria e comezou a ESO sen superar os obxectivos en coñecemento, castelá, galego, inglés e matemáticas de primaria. Aínda que repetiu 4º, el considera que as súas dificultades comezan en 6º de primaria. Repetiu 1º de ESO e abandonou o ensino obrigatorio en 2º con 16 anos. Asistiu a clases de apoio fora da aula unha media de 6 horas/semanais dende 5º de primaria. No curso 05-06 acada no WISC-R un nivel de 8 ½ anos de idade. Con 12 anos, ten unha diagnose de TDHA. No 2007 acada no BADyG un nivel medio-baixo.

Estuda na habitación ou na cociña. Di facelo ata 1º de ESO, despois xa non. Axudáballe a nai ou o irmán maior. Tamén foi a pasantía. Non ten hábito lector. Os pais mostran interese polos seus estudos e veñen ó centro a miúdo. Cando tiña malas notas, tardaba en darlles o boletín e castigábano. Non lle importaba que non lle deixaran vela TV pero si que non o levaran con eles se saían a algún sitio. Son autoritarios.

Non ve a TV, non xoga cos videoxogos e esta pouco cos amigos.

Agora, con 16 anos, empeza a “afectarme non haber titulado. Antes non me importaba”.

Os pais ánimoano a que saque o PCPI e a proba de acceso a CM dinlle que “terá mais posibilidades de traballo”.

Hoxe sente que non traballou o suficiente. Arrepíntese de non “terse movido mais, ir a biblioteca, preguntarlles os profesores”. El “non sentía que fora importante estudar”. Di “miña nai poñíame o libro diante e podía estar toda a tarde así sen estudar nada”.

Alumno 4.4,(09-10)

Nace na vila o 19 de xullo do 1994. Vive cos pais, un bisavó e un irmán de 11 anos. O seu pai, que ten estudos de EXB, traballaba de empregado nunha fábrica de prefabricados. Agora esta no paro. A nai, que tamén ten estudos de EXB, traballa nunha empresa de limpeza.

Ten habitación cos libros suficientes para os seus estudos e ordenador pero non conexión a internet.

Estudou sempre en nesta vila. Repetiu 2º de primaria e iniciou a ESO con Inglés de 6º pendente. Na ESO repetiu 1º e en 2º recibiu apoio fora da aula. Abandonou o ensino ordinario con 16 anos cando cursaba 2º. Agora está cursando un PCPI no mesmo centro. Estudaba, na habitación, unicamente cando tiña exames. Tamén facía os deberes. Axudáballe a nai ou o bisavó. Foi a pasantía dous cursos. No ten hábito lector.

Os pais preocupábanse polos seus estudos. Acudían o centro e, cando sacaba malas notas, castigábano e non o deixaban saír. Son pais autoritarios.

Sempre durmiu as horas suficientes. Non ve a TV xoga pouco cos videoxogos e esta cos amigos no IES e as fins de semana.

Di que “nunca me gustou estudar. Ía a clase por ir. Non atendía nas clases. Agora poño mais empeño. Gústame o taller”. Valora o título de graduado como algo que lle facilitaría encontrar traballo. Os pais ánimoano a que siga. Despois do PCPI quere facer o Acceso a CM e irse a traballar.

Alumno 5.5,(09-10)

Nace no rural o 20 de febreiro do 1994. vive cos pais, a avoa e un tío. O pai, que ten estudos primarios, é ferrallista e a nai, que tamén ten estudos primarios, traballa de queixeira.

Ten habitación propia e libros, non ten ordenador nin internet. Cursou todos os estudos en no núcleo urbano no que se asenta o IES-3. Agora esta facendo un PCPI. Repetiu 2º de primaria e 1º de ESO. Comezou a ESO con 13 anos levando castelá e inglés sen superar.

Asistiu a clases de apoio dende 2º de primaria. Segundo o informe tiña dificultades de razoamento lóxico. Atopábase cómodo na clase de apoio.

Debido os fracasos académicos, tiña baixa estima. Cando “chegaba o exame, quedábame en branco”.

Sempre estudou na habitación. Tiña hábito de estudo pero non hábito lector. Facía, e fai os deberes ben só, ben con axuda de súa nai.

El explica así como comezan a dificultades:“perdinme en 1º de ESO. Eramos 20/21 alumnos na aula e os profesores non podían axudarnos a todos”

Os pais sempre mostraron interese polos seus estudos e acudía o centro.

Cando tiña malas notas, castigábano sen as cousas que lle gustaban. Iso facíao traballar mais. Son pais autoritarios que lle daban moita importancia a que sacara o título da ESO.

No tempo libre, ve a TV 2 horas despois de cear, non xoga cos videoxogos e esta cos amigos polas tardes.

Despois do PCPI quere facer a proba de acceso a CM.

Alumno 6.6,(09-10)

Nace no rural o 4 de maio do 1993. Vive cos pais e un irmán maior de 21 anos. O pai, con estudos primarios, é carpinteiro. A nai, tamén con estudos primarios, é ama de casa.

Ten habitación propia, na que estuda de vez en cando, cos libros suficientes para os seus estudos, ordenador e conexión a internet. Non ten hábito lector. Fixo sempre os deberes porque a nai “estaba moi avisado”. Facíaos “só ou preguntáballes as dúbidas ós compañeiros”. Os pais

preocúpense polos seus estudos. A nai acudía ó centro a miúdo. O pai non podía porque traballa. Cada vez que suspendía, berrábanlle e castigábano sen ordenador e sin tv. O pais son autoritarios. “Querían que sacase o título para obter un traballo mellor”, manifesta o alumno.

No tempo libre ve moita TV (5-6 horas), xoga cos videoxogos (2-3 horas) e contacta cos amigos a través do Twenti.

Inicia a ESO con 13 anos despois de repetir 6º de primaria. A súa nai empeñouse en que repetira porque dicía que “non estaba preparado para ir a ESO”. Perdeu os amigos que tiña e afectoulle a nivel persoal. Perdeu a motivación. Aquí empezaron as dificultades. “A miña nai poñíase o meu carón para que estudara e eu miraba pos debuxos”. Recibiu reforzo en primaria e no informe final desta etapa, os profesores indicaban que “é pouco traballador. Precisa que o motiven. Ten pouco interese polos estudos”. Na ESO repite 1º curso e abandona con 17 anos cursando 3º de ESO. En 3º xa non fixo nada. “Convencíame a min mesmo de que era moi difícil” aínda que “os profesores animábanme”

Quere rematalo PCPI, facer acceso a CM e, despois, un CM nun centro que hai no concello limítrofe. Pode viaxar facilmente co pai e ca irmá.

30 . 5 . - As dimensións: taxa bruta, taxa neta e fracaso directo

A comprensividade supón o respecto as peculiaridades de cada estudante e o convencemento de que as motivacións, os intereses, as capacidades de aprendizaxe son moi distintos entre os alumnos, debido a un complexo conxunto de factores, tanto individuais coma de orixe sociocultural que actúan entre si.

Nesta escola comprensiva, a atención a diversidade faise mediante un proceso integrador ca LOXSE (axudar o alumno para que se incorpore as características de escolarización da aula) e mediante un proceso inclusivo ca LOE (modificalas características de escolarización da aula para non xerar exclusión). Nesta escola comprensiva, primeiro integradora e despois inclusiva, hai un número considerable de alumnos que quedan segregados, fracasan, non son quen de acadar as competencias básicas propostas polo sistema educativo e abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen o primeiro título que da o sistema educativo español: Graduado en ESO. As dimensións deste fracaso e/ou abandono

sen título mídense por medio das chamadas Taxas de Fracaso. Bruta, Neta, Fracaso Directo. Os valores que acadan para este centro aparecen recollidos na seguinte táboa.

Comparativa da Taxa bruta de Fracaso Escolar/Taxa neta/fracaso directo

Curso	Cumplen -16 anos	Matricul a 4º	Saen totais	Titula n	Non titula	Taxa Bruta	Taxa Neta	Fr. Directo
02-03	66	73	75	60	15	9	20	20,50
03-04	53	54	61	40	21	24,53	34,42	38,88
04-05	48	57	55	47	8	2,09	14,54	14,03
05-06	44	52	52	34	18	22,73	34,61	34,61
06-07	44	50	57	45	12	-2,27	21,05	24
07-08	45	28	32	23	9	48,9	28,12	32,14
08-09	45	41	45	31	14	31,12	31,11	34,14
09-10	36	34	38	23	16	36,12	39,47	47,05

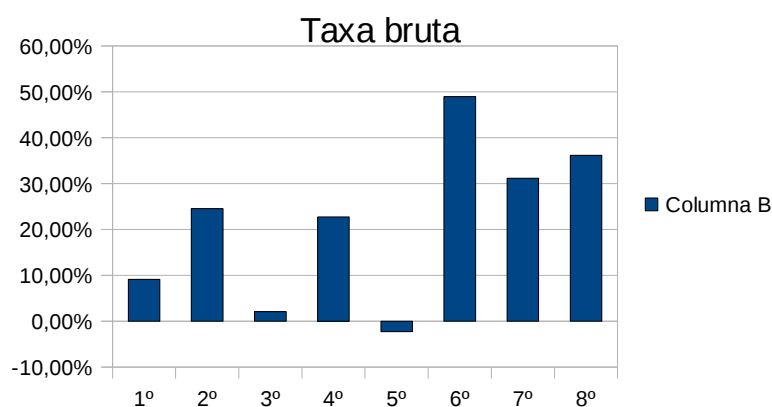
FONTE: Elaboración propia.

A partires destes valores calcúlanse as respectivas taxas.

Taxa bruta de fracaso escolar

É a % de alumnos que non titulan sobre a poboación en idade teórica de obtención do título.

Cálculo da taxa bruta de fracaso escolar: $100 - \left(\frac{\text{alumnos que titulan no curso } x - x+1}{\text{alumnos que cumpren a idade teórica de obtención de dito título} - 16 \text{ anos}} \right) \times 100$

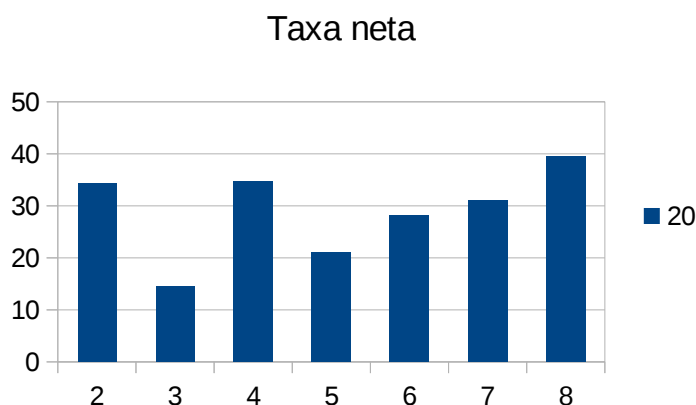


Gráfica 22: taxa bruta dos oito anos

Neste centro, o rango da taxa bruta é moi elevado o que significa que os valores da mesma non son homoxéneos. Presenta tres valores que se separan moito dos outros cinco polo que se poden descartar. Os cinco mais homoxéneos varían entre 22,73% do curso 05-06 e o 48,9 % do curso 07-08, case a metade.

Taxa neta de fracaso escolar

É a % de alumnos que abandonan a ESO sen título sobre o total que abandona a ESO. con 16 anos ou mais.

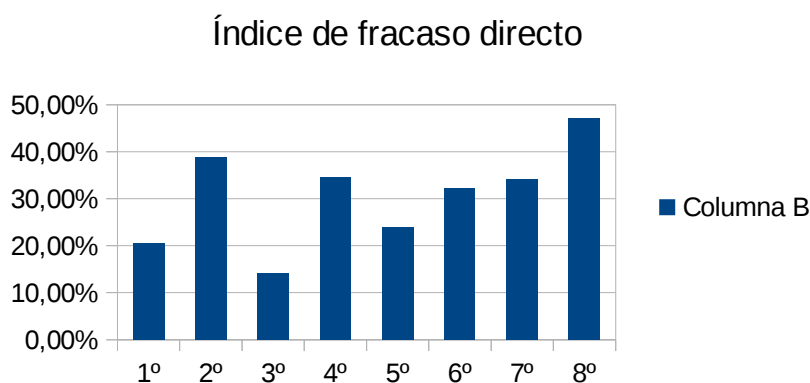


Gráfica 23: taxa neta dos oito anos

Os rango da taxa neta ten un percorrido de 24,93. Dos oito cursos que abrangue o estudo, a porcentaxe neta supera a cuarta parte dos alumnos en cinco cursos do tempo estudado. No 09-10 acada un valor máximo de 39,47. Noutros tres cursos acada uns valores aproximados, (02-03, 04-05, 06-07) inferiores.

O fracaso directo

É a % de alumnos que non titulan en relación a todos os matriculados en 4º.



Gráfica24: fracaso directo dos oito anos

LEENDA das 3 gráficas anteriores:

1º – 02-03, 2º - 03-04, 3º - 04-05, 4º - 05-06, 5º - 06-07, 6º - 07-08, 7º – 08-09, 8º – 09-10

Neste centro, os valores do fracaso directo son altos: Nos cursos 02-03, 04-05, 06-07 non superan a cuarta parte, nos outros, si. Nun acada un valor máximo de 47,05%

Comparación taxa bruta- taxa neta

A taxa bruta é menor que a taxa neta en seis dos oito cursos xa que saen mais alumnos dos que cumpren 16 anos. Nos outros dous cursos a taxa bruta é maior que a taxa neta. Saen menos alumnos que os que cumpren 16 anos.

Comparación taxa neta – fracaso directo

En tódolos cursos, o fracaso directo acadaba valores maiores que a taxa neta agás no curso 04-05 que é menor xa que o número de alumnos que saen é menor que os matriculados en 4º e no curso 05-06 que acadan valores iguais xa que o número de alumnos que saen é igual o número de alumnos que hai matriculados en 4º.

Táboa comparativa: España – Galicia – IES-3

Curso	T. Bruta España, %	T. Bruta Galicia, %	T. bruta (IES-3)	T. Neta España, %	T. Neta Galicia, %	Taxa Neta % (IES-3)
02-03	28,7	23,6	9	27,0	24,9	20
03-04	28,5	26,3	24,53	28,4	26,7	34,42
04-05	29,6	23,9	2,09	28,4	26,9	14,54
05-06	30,8	25,1	22,73	27,7	25	34,61
06-07	30,7	23,7	-2,27	28,6	27,2	21,05
07-08	28,5	24,2	48,9	27,9	24,5	28,12
08-09	25,9	21,8	31,12	25	23,3	31,11
09-10	25,9	23,4	36,12	23,8	21,8	39,47

FONTE: “Las cifras de la educación en España” e elaboración propia.

Partindo de que cada IES é un microcosmos no que probablemente se sigan pautas que se separan da norma xeral, a vista dos datos anteriores obsérvase que en España, a taxa neta é sempre menor que a taxa bruta porque esta recolle tamén o absentismo. En Galicia e no IES-3 non é así. Os alumnos permanecen nos centros mais aló dos 16 anos e, ademais, semella non haber absentismo nin abandono antes de dita idade. As taxas son mais altas no IES-3. Hai un índice maior de fracaso escolar e/ou abandono sen título no caso deste centro concreto.

CAPÍTULO SÉTIMO: O CENTRO RURAL DE COSTA, IES-4

31 . - Delimitación da poboación

Entre os cursos 02-03 e 09-10, período que abrangue esta investigación, escolarízanse neste IES un total de 2227 alumnos dos que o 9,38% (n=209) abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen o título de Graduado en ESO. Son a poboación de alumnos deste centro nesta investigación.

32 . - O contexto do espazo xeográfico

32 . 1 . - A paisaxe xeográfica humanizada rural de costa

Medio físico

A descrición da paisaxe rural de costa no contexto do espazo xeográfico, en primeiro lugar, responde o obxectivo de situar o escenario no que se move a mostra.

O IES-4 está situado nun concello rural de costa de 51,60 km² (IGE) de superficie situado entre 80 e 90 km de distancia de dúas cidades importantes galegas. A súa situación fai que sexa un territorio “terminal”. Non é paso para ningún outro lugar. O visitante chega alí porque vai alí non porque por alí se pase para ir a ningunha outra localidade.

Nel aséntase unha poboación que no 2010 tiña unha densidade de poboación de 120, h./km².

Segundo a Ley 45/2007 de Desarrollo Sostenible do Medio Rural (LDSMR) a definición de ruralidade é que se trata dun espazo formado pola agregación de municipios ou entidades locais menores con poboación inferior a 30.000 habitantes e densidade inferior a 100 hab/km². Un municipio rural pequeno é aquel que ten menos de 5.000 habitantes.

Este concello ten dous núcleos urbanos, un, de maior tamaño que onde se asenta a Casa do Concello e outro de mais pequeno que é onde se sitúa o IES-4 ademais seis núcleos rurais. A poboación está pouco dispersa daí que a densidade supere a indicada na LDSMR para o medio rural. É medio rural polos servizos cos que conta, ou mais ben, polos servizos dos que carece.

Trátase dun concello rural mariñeiro bordeado polo mar. O litoral está dividido polos pequenos cumes dunha Serra dende a que se ve o mar aberto e a ría.

O territorio está regado por un río, importante coto de troita que desemboca na cola da ría bordeado dun espazo cultivado con outro non cultivado, rocas, praias, montes e zonas nas que a poboación está dispersa con núcleos urbanizados aínda que de tamaño reducido.

Ten un clima oceánico, suave no sur pero exposto a ventos fríos na zona norte. A súa temperatura media anual é de 13°, acadando no verán unha media de 23° e no inverno de 7°. É unha rexión sometida a fortes ventos, onde as precipitacións son abundantes.

Estas zonas, están declaradas Lugares de Interese Comunitario (LIC) e Zona de Especial Protección das Aves (ZEPA); ademais de pertencer á Rede Natura 2000.

O paro, a 31 de marzo do 2011, era en total de 659 habitantes (maiores de 25 anos: 580 (88,02%) e menores de 25 anos: 79.

Economía

As principais fontes de ingresos proceden da artesanía, da emigración, sobre todo a Europa, do mar, tradicional vía de comunicación e medio de subsistencia, pesca e marisqueo e dunha empresa de envasado de latas de conserva. Ten importancia o turismo.

A artesanía, complemento importante á economía local, está a experimentar un importante desenvolvemento e tamén contribúe ó incremento de visitantes.

A pesca e o marisqueo son a principal fonte de riqueza. Conta cun importante porto pesqueiro adicado á captura de sardiña, congro, polbo, ameixa, berberecho, ourizo, centola, percebe, nécora, pescada..

O turismo adquire cada vez máis importancia, atraído polos espazos naturais, a

variedade paisaxística e a tranquilidade da zona contribuíndo notablemente ó incremento de visitantes.

O principal uso da terra é de carácter forestal xa que a agricultura e a gandería só teñen funcións complementarias na economía. A gandería e a agricultura son de subsistencia.

Historia

Hai restos de castros e consérvanse unha igrexa, o campanario doutra e diversas igrexas do S. XVIII como referentes da Idade Media. En canto a arquitectura civil, destacan os pazos, casas solainas e os restos dun castelo.

A finais do S.XIX, a historia está marcada pola emigración con destino a América e, a partires dos anos 60, a países europeos.

Transporte

No que se refire ao transporte público está limitado a liñas de autobús que unen o núcleo urbano do concello coas dúas cidades importantes. Catro diarias nun caso e dúas no outro. Dentro do concello o transporte da servizo os núcleos rurais polos que pasan estas liñas pero a maioría quedan fora da ruta e non dispoñen de ningún servizo público de transporte, nin co núcleo urbano do concello nin co resto do mundo. Dependen dos coches particulares e dos taxis. Non hai transporte en tren.

Esta realidade afecta, sobre todo, ós alumnos dos núcleos rurais mais afastados que, aínda que a poboación non está moi dispersa, si o suficiente como para dificultar as posibilidades de acudir as actividades culturais ofertadas polo concello, a biblioteca municipal e mesmo conectarse a internet porque non hai acceso a rede en todo o territorio, etc.

Oferta educativa do Concello

Neste Concello, ademais do IES, hai os seguintes centros educativos de carácter público:

Un centro de educación infantil

Tres centros de educación infantil e primaria

Un IES (Sen Bacharelato)

Programa de formación de adultos que engloba dúas actuacións:

-Preparación das probas encamiñadas á obtención do graduado en ESO que están dirixidas, con carácter xeral, ás persoas maiores de 18 anos. Excepcionalmente podería matricularse o alumnado maior de 16 anos sempre que teñan un contrato laboral no momento de formalizar a súa matrícula ou que realizase un PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial). O horario das clases formativas é de luns a venres de 19.30 a 22h e sábados de 15.30 a 18h.

-Bacharelato a distancia. Dirixida ás persoas maiores de 18 anos e que cumpra os requisitos académicos establecidos (Graduado en Secundaria, Técnico Auxiliar de Formación Profesional de Primeiro Grao, etc.).

Estes programas realízanse no Centro de Iniciativas do Concello e ten como centro colaborador o IES “San Clemente” de Santiago de Compostela.

Oferta cultural

A oferta cultural aparece recollida na páxina web do concello nestes termos: A Concellería de Educación, Cultura e Deportes do Concello ten como finalidade fomentar a educación, a cultura e o deporte. Con motivo da promoción destes dous importantes ámbitos realízanse unha serie de actuacións como son o programa de educación de adultos, a biblioteca e os numerosos obradoiros, que con intención lúdico-pedagóxica, permiten coñecer os segredos de diferentes disciplinas artísticas (música, baile, teatro, fotografía). O programa de educación de adultos e a biblioteca están situados no núcleo urbano do concello. Os obradoiros son impartidos por monitores especializados e realízanse no núcleo urbano e en distintos núcleos rurais do territorio municipal co fin de que todos poidan ter acceso a oferta cultural do concello. Hai, tamén, una ampla e diversificada oferta de escolas deportivas de distintos deportes.

32 . 2 . - Lugar de procedencia da poboación

O 40,67% (n=85) dos alumnos viven no núcleo urbano e o 59,33% (n=124) nos núcleos rurais, tanto do propio concello coma de concellos limítrofes.

Hai un 15,78% (n=33) que nacen fora deste territorio e que nun momento determinado da súa vida retornan. Son os fillos dos emigrantes que viven cos avós e escolarízanse no sistema educativo galego. Deses 33 alumnos, 22 nacen en países europeos e 2 noutras Comunidades Autónomas. Estes 24 alumnos retornan e cursan a primaria e a ESO. Os outros 9 alumnos (4 viven no núcleo urbano e 5 no rural) incorpóranse, xa iniciada a ESO, a un curso de dita etapa. Son alumnos de incorporación tardía.

A continuación faise unha relación das características xeográficas e número de alumnos de cada un dos 10 núcleos rurais dos que proceden que dará unha idea do escenario no que desenrolan a súa actividade.

Rural-1. Segundo núcleo, en poboación, do concello e, ademais o lugar no que se sitúa o IES-4. De aquí proceden 40 alumnos.

Rural-2. Núcleo rural de interior pertencente ao concello limítrofe, 5 alumnos.

Rural-3. Terceiro núcleo rural do concello polo número de habitantes, está separado 15 kilómetros do núcleo principal do concello, 26 alumnos.

Rural-4. A 15 km do núcleo principal, 15 alumnos.

Rural-5. Separado 10 km do IES-4, rural de interior cunha única vía de comunicación e sen transporte público, 7 alumnos.

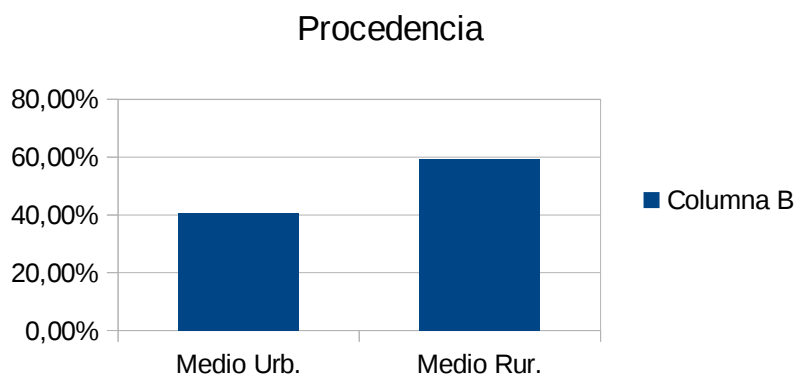
Rural-6. Separado 8km do IES-4, núcleo interior sen transporte publico, 3 alumnos.

Rural-7. Separado 3km do IES-4, rural de interior, illado sen transporte publico, 7 alumnos.

Rural-8. Situado a 6 km do IES-4, rural de interior sen transporte público, 14 alumnos.

Rural-9. Situado a 4 km. Do IES- está na vía de comunicación principal do concello, ten transporte público, 4 alumnos.

Rural-10. Situado a 1,5 km do IES-4, limita có núcleo no que se asenta o centro, 3 alumnos.



Gráfica 25: procedencia rural-urbana

Nesta gráfica recóllense só os datos correspondentes ó domicilio do alumno. Exemplos do que significa vivir nun ou noutro entorno xeográfico atopámolo nas traxectorias individuais. Así, unha alumna que vive no núcleo urbano, despois de abandonar en 4º sen titular, cursa a ESA por libre e consegue titular e, despois, intenta facelo Bacharelato ó tempo que traballa nunha cafetería. Outra alumna que vive no medio rural, filla de emigrantes retornados cursa a escolaridade nos centros públicos do concello aos que se desprazaba no transporte escolar pero agora, para realizalas prácticas do PCPI depende totalmente do transporte familiar: “fago as prácticas nunha perruquería da vila e lévame e vaime buscar miña nai porque a miña casa esta a 15 km e non hai ningún transporte público”.

33 . - O contexto socio-cultural

O contexto socio-cultural xunto có espazo xeográfico e o escolar enmarcan o escenario no que se desenrola a vida do alumno. Partindo dos datos recollidos nos expedientes académicos, nas traxectorias individuais e na entrevista cá orientadora, defínese este contexto a

partires das profesións e estudos de país e nais, ámbientes familiares e distribución do abandono por xénero o que, xunto cás entrevistas a orientadora e alumnos, permiten obter una aproximación a este contexto.

33 . 1 . - Profesións e estudos de país e nais

Profesións de pais e nais

Dos **país** téñense datos do 38,27% (n=80) que aparecen recollidos na táboa seguinte:

Profesión	Cantidade/Porcentaxe	Nivel de cualificación
Barbeiro	1	2
Gandeiro	1	2
Mariñeiro	19	1
Emigrante	39	1
Hostalería	2	2
Torneiro	2	2
Albanel	11	1
Palista	1	2
Xubilado	1	1
No cárcere	1	1
Leñador	1	1
Paro	1	1
Totais por nivel de cualificación profesional		Nivel I; 91,25% (n=73) Nivel II; 8,75% (n=7)

Das **nais** téñense datos do 33,97% (n= 71) que aparecen recollidos na táboa seguinte:

Profesión	Cantidade/Porcentaxe	Nivel de cualificación
Ama de casa	50,70% (n=36)	1
Emigrante	38,02% (n=27)	1
Mariscadora	1,40% (n=1)	1
Agricultora	1,40% (n=1)	1
Hostalería	4,22% (n=3)	1
Modista	1,40% (n=1)	2
Empregada	2,81% (n=2)	1
Totais por nivel de cualificación profesional		Nivel I; 98,59% (n=70) Nivel II; 1,40% (n=1)

Ó carecer de datos dos pais dos alumnos que non fracasan non se pode afirmar que hai unha relación directa entre o nivel de cualificación profesional dos pais e o fracaso escolar dos

fillos. O que si se pode afirmar é que os pais dos alumnos que fracasan desempeñan traballos cualificados no nivel 1 , o 91,25% (n=73) dos pais e o 98,59% (n=70) das nais e no nivel 2, o 8,75% (n=7) dos pais e o 1,40% (n=1) das nais.

Estudos de pais e nais

Coñécense os datos dos estudos de 80 pais e 71 nais e, ao igual que no referente a cualificación profesional, tampouco se pode afirmar que haxa unha relación directa entre o nivel de estudos dos pais e os fracaso escolar dos fillos. O que si se pode afirmar é que os pais dos alumnos que fracasan teñen o seguinte nivel de estudos:

80 pais	71 nais
3 – Sen estudos (3,75%)	2 – Sen estudos (2,81%)
76 – Primarios (84,44%)	69 – Primarios (97,18%)
1 – Graduado (1,25%)	

Tanto o grupo “sen estudos” coma o grupo “primarios” son pais que cursaron os estudos, probablemente, nos centros dos respectivos pobos e aldeas ata cumprir a idade obrigatoria. Nese momento deixan o sistema educativo e vanse o mundo laboral, construción, mar, emigración. Os fillos, integrantes desta mostra, acadan o mesmo nivel de estudos o que os encamiña, dirixe a realizar o mesmo tipo de traballo: construción, emigración, pesca, sen necesidade de ningunha outra preparación adicional. Algúns aprenden mecánica nos talleres da zona, perruquería ou outras profesións que nacen e se desenrolan sen saír do entorno as que hai que engadir agora as novas tecnoloxías, monitor de tempo libre ou servizos sociais dos que o Concello organiza cursos específicos de formación. Acaban reproducindo o tecido laboral dos pais aínda que se incorporan mais tarde. Se os pais o facían con 14 anos eles agora fano con, como mínimo, aos 16. Para estas saídas laborais, o título no ten valor engadido e o capital cultural que aporta non se considera imprescindible aínda que si se valore.

33 . 2 . - Ámbitos familiares

As traxectorias individuais codifícanse con sete códigos e analízanse e compáranse os resultados obtidos co programa Maxqda.

1 . - Datos dos códigos: Pais e outros membros da familia. Estudo e traballo dos pais

-Vive cos seus pais e dous irmáns maiores. O seu pai ten estudos de bacharelato e traballa nun bar. A nai ten estudos Primarios e é ama de casa.

-Seus pais. O seu pai é autónomo e traballa en plantacións agrícolas. Non ten estudos. A sua nai traballa nunha conserveira e tampouco ten estudos

-Cos seus pais. O seu pai non ten estudos. Estivo emigrado nun pais europeo e agora ten un bar onde vive. A súa nai, tamén estivo na emigración xunto co pai e agora é ama de casa.

-Vive cos seus pais. O pai ten estudos primarios e traballa de leñador. A nai tamén ten estudos primarios e traballa nunha conserveira na vila.

-Vive cos seus pais. O pai ten estudos primarios e traballa de albanel. A nai tamén ten estudos primarios e traballa no servizo doméstico

-Cos pais e un irmán. O pai non ten estudos. Traballa de barbeiro. A nai tampouco ten estudos e tamén traballa de barbeiro.

-Vive cos pais e un irmán. O seu pai ten estudos primarios e traballa de albanel. A súa nai non ten estudos e traballa na conserveira.

-Vive cos seus pais. O pai, sen estudos, traballa de albanel. A nai, tamén sen estudos, é ama de casa.

-Vive cos seus pais e dous irmáns. O pai, sen estudos, peón en paro. A nai, tamén sen estudos, é ama de casa

-Vive cos seus pais, avós e un irmán maior que traballa co pai. O seu pai ten o graduado en EXB e traballa de tratante de gando. A súa nai tamén ten o graduado en EXB e traballa de ama de casa e tratante de gando.

-Vive cos pais e dous irmáns. O seu pai non ten estudos e traballa de mariñeiro. A nai

ten a ESO e traballa de ama de casa.

A síntese deste código é: PAIS: 6 pais manifestan non ter estudos ou sexa que acudiron a escola pública do seu pobo ata a idade obrigatoria, 3 cursaron estudos primarios, 1 cursou o Graduado e 1 cursou o Bacharelato. Todos desempeñan traballos catalogados como nivel I.

NAIS: 6 nais manifestan non ter estudos ou sexa que acudiron a escola pública do seu pobo ata a idade obrigatoria, 3 cursaron estudos primarios e 1 cursou o Graduado. Todas desempeñan traballos catalogados como nivel I.

2 . - Datos dos códigos: Pais permisivos/autoritarios e valoración que fan do título de graduado

-Eran uns pais permisivos. Familia moi colaboradora. Os seus pais sempre tiveron interese porque estudara e viñan ó centro con frecuencia.

-Os seus pais non tiñan moito interese polos seus estudo aínda que acudían o centro falar cos profesores sempre que os chamaban

-Os pais atópanse desbordados e non son quen de facer

-Non teñen ningún interese polos seus estudos. Cando obtén malas notas, castígana pero despois “Non sucede nada”,

-Sempre tivo moito apoio dos pais. Veñen ó centro a miúdo. Dan importancia ó título. Son conscientes de que é útil par o seu futuro. Cando saca malas notas castígana.

-Os pais son permisivos. Veñen ó centro con regularidade. O seu interese polos estudos do fillo é “normal” di el.

-Os pais non mostran interese polos estudos do fillo. Non acoden o centro e cando ten malas notas non pasa nada. Son permisivos. Opinan que sería bo ter o título de Graduado para poder conseguir un traballo.

-Os pais non acoden nin a xustificar as faltas. Non mostran ningún interese polos estudos do fillo.

-Os pais interésanse polos seus estudos e castígano cando saca malas notas aínda que non acoden o centro case nunca. Dan importancia o título para acceder o mundo laboral.

-Os pais son autoritarios

-Os pais queren que titule e cando suspende rifan pero non a castigan. Son permisivos.

A síntese deste código é:

-Manifestan ser autoritarios só uns pais

-Hai pais permisivos que non poñen normas e xustifican o comportamento do fillo. A culpa é do centro e dos profesores que non o entenden e, por tanto, non saben como tratalo. O fillo “só se porta mal no centro. Na casa é moi bó”, manifestan cando se entrevistan cós distintos titores.

-Outros 6 pais tamén son permisivos ou “pasan” dos estudos dos fillos.

Hai casos nos que os pais van mais aló nas explicacións: “ El (referíndose o fillo) xa decidiu deixar os estudos ós 16 anos. Quere ir traballar e sacalo Graduado por libre e nos estamos de acordo porque o noso fillo é un neno no centro pero fora xa é un adulto”.

Ou tamén o alumno exprésao dicindo “cando sacaba malas notas, castigábanme pero despois non sucedía nada, só era de boquilla”. Valoran a consecución do título pero non axudan ós fillos a conseguilo. Nos 11 casos das historias de vida, representan o 18,18% (n=2).

No referente o interese mostrado polos estudos e a obtención do título, uns pais manifestan pouco interese, catro manifestan unha falta de interese total, catro valoran positivamente a obtención do título e apoian e axudan ós fillos e dous valórana pero non axudan os fillos na súa consecución.

3 . - Datos do código: Medios materiais dispoñibles

-Ela ten habitación. Non ten ordenador, ni, por suposto, internet.

-Ten habitación propia. Na casa hai os libros propios dos seus estudos. Ten un ordenador. Ten conexión a internet.

-Ela ten habitación propia cos libros básicos propios dos seus estudos. Non ten ordenador, ni, por suposto, internet.

-Ten habitación propia. Poucos libros. Non ten ordenador. Non ten ni internet.

-Ten habitación propia. Ten libros “suficientes”. Nela é onde dí que traballa aínda que

non mais de media hora a semana. Ten ordenador. Non ten conexión a internet.

-Ten habitación propia, na que estuda, cos libros que ela considera suficientes. Ten ordenador. Ten conexión a internet.

-Ten habitación propia. Ten libros. Non ten ordenador. Non ten Internet.

-Ten habitación propia. Ten os libros precisos. Ten ordenador. Non conexión a internet.

-Ten habitación propia. Ten os libros propios dos estudos. Non ten ordenador.

-Ten habitación propia, lugar no que estuda, Ten ordenador. Ten conexión a internet.

-Ten habitación propia na que estuda di “unha hora a semana”. Non ten ordenador. Fai os deberes “as veces”.

-Ten habitación propia na que estuda, Ten libros. Ten ordenador. Non ten Internet.

A síntese deste código danos un coñecemento exhaustivo dos medios cos que conta o alumno para afrontar as tarefas escolares. Segundo se recolle en ditas historias, tódolos alumnos teñen habitación propia, espazo no que habitualmente estudan e, tamén, manifestan ter os libros precisos que, probablemente, se reduzan ós libros de texto de cada materia en cada curso e algún dicionario. O 54,54% (n=6) teñen ordenador e o 45,45% (n=5) non. O 27,27% (n=3) teñen conexión a internet e o 72,72% (n=8), non. En tódolos fogares hai tv que é o medio ao que adican a maior parte do tempo libre.

4 . - Datos dos códigos: Axudas có traballo académico individual. Hábitos de estudo. Hábito lector.

-Nunca tivo hábito de estudo nin hábito lector. Os deberes facíaos “as veces”. Algún curso foi a clases particulares

-Non facía deberes case nunca. En algunha ocasión foi a pasantía. Non tiña hábitos de estudo nin hábito lector.

-Non fai nunca os deberes.

-Non ten axuda. Non fai os deberes. Di ter hábito lector.

-Non ten hábito lector. Fai os deberes ela sola.

-Algunhas veces foi a clases particulares. Non fai deberes. Non ten hábito de estudo. Non ten hábito lector.

-Non fai deberes. Non ten hábito lector.

-Non ten hábitos de estudo. Non ten hábito lector. Non fai os deberes e ninguén lle axuda cos traballos escolares.

-Recoñece facelos deberes “as veces”sen axuda ningunha e estudar “uns 30 minutos”. Di ter hábito lector.

-Asiste a clases particulares. Fai sempre os deberes aínda que non sempre os fai ben. Di ter hábito lector.

-Fai os deberes ca axuda da nai. Gústalle ler novelas.

A síntese destes códigos é: catro manifestan non facer deberes nunca, dous fanos sóos, tres van algunhas veces a pasantía, 1 vai sempre a pasantía e un fainos cá nai. Oito non teñen hábito de estudo, un ten un certo hábito e dous manifestan ter hábito de estudo. Oito, sen hábito lector e tres manifestan ter algo de gusto pola lectura.

5 . - *Datos do código: Tempo libre*

-O seu tempo de ocio empregábao en vela tv, polas tardes e pola noite.

Está cós amigos. Xoga cós videoxogos.

-Polas tardes estaba cos amigos toda a tarde, despois xogaba cos videoxogos e a noite vía a tv ata as 11. Durmía sobre 7 horas.

-No tempo libre ve a TV (3 horas/semana). Os fins de semana, está cás amigas toda a tarde.

-No tempo libre, ve a TV, xoga cós videoxogos. Case nunca está cós amigos.

-No tempo libre ve a TV, 5h/semanais. Xoga con videoxogos, 2h/día. As fins de semana, pasa as tardes cos amigos. Pola semana esta pouco con eles.

-No tempo libre ve a TV, una hora. Non ten videoxogos. Non está moito cos amigos.

-No tempo libre ve a TV unhas 5 hora. Xoga cos videoxogos. Esta cos amigos as tardes da fin de semana.

-No tempo libre ve a TV, unha hora/día. Non ten videoxogos. Está cos amigos as fins de semana “case todo o día”

-No tempo libre ve a TV, 2,3 horas /día, e os sábados e domingos, 5 horas “fixas”.

Xoga cos videoxogos. Queda cas amigas, 2 ou 3 horas pola tarde.

A síntese deste código é: todos ven TV. Tres están cós amigos habitualmente e catro só as fins de semana. Seis adícanlle tempo os videoxogos. Dous descoñécense estes datos.

6 . - Datos do código: Explicación que fai o alumno do momento de inicio e do seu propio fracaso

-As súas dificultades nos estudos comezaron cando entrou na ESO aínda que nunca lle gustou estudar. A día de hoxe é consciente de que o título da a posibilidade de conseguir un traballo, aínda que ela séguese xustificando “porque non lle gustaba estudar”.

-Comezou a ter problemas en 3º de ESO. Nos informes dos seus profesores recóllese que é pouco constante no traballo.

-En 4º de primaria. Non poñía o mais mínimo interese

-En 2º de primaria é onde ela sitúa o inicio das súas dificultades

-En 6º de primaria.

-En 2º de primaria aínda que xa os tres anos se lle detecta atraso global do desenrolo. Mostra moi pouco interese. Quere incorporarse o mundo laboral.

-As dificultades nos estudos comezaron cando empezou a ESO

-En 4º de primaria

-Considera que os seus problemas comezaron cando entrou no IES e a súa reacción foi “pasaba de todo”

-Considera que o fracaso comezou en 4º de primaria porque “ deixou de estudar e pasaba de todo”.

-Recoñece que as dificultades na escola comezaron cando volta a vila.

A síntese deste código é: dous alumnos comezan a ter dificultades en 2º de primaria, tres en 4º e un en 6º. Xa na ESO dous sitúan o inicio das dificultades no inicio da ESO e un en 3º. Un atribúe as dificultades ó cambio de domicilio.

Polo que se refire a explicación que fan os alumnos do seu fracaso non parece que sexan moi conscientes de cales son as verdadeiras causas do fracaso e xustifícanse co argumento de “non me gustaba estudar”, pasaba de todo”, “era pouco constante” e “non mostraba interese”

7. - *Datos do código: As aspiracións futuras*

-Titula o curso seguinte por adultos na delegación que ten un IES da cidade no concello. As clases son os sábados pola mañá e dous días mais a semana, 2h/día. “É mais doado”, di ela.

-Fixo educación de adultos no concello e, agora, está matriculada no bacharelato tamén no concello a onde acode unha delegación dun IES da cidade. Está traballando de camareira nunha cafetería na propia vila onde vive cos pais e o seu irmán.

-Neste curso esta a facer un PCPI no mesmo centro. As prácticas fixoas nunha perruquería no núcleo de poboación mis importante do Concello a onde a leva súa nai. Non hai transporte público dende o rural no que vive a ningures.

-No curso 10-11 está a facer un PCPI no mesmo centro. Non pensa seguir estudando.

-No curso 10-11 está a facer un PCPI. Non quere seguir estudando.

-No curso 10-11 está a facer un PCPI. Non pensa seguir estudando, quere incorporarse o mundo laboral.

-Cursa un PCPI.

-No curso 10-11 está a cursar un PCPI.

-No curso 10-11 está a cursar un PCPI.

-No curso 10-11 está a cursar un PCPI.

-No curso 10-11 está a cursar un PCPI.

A síntese deste código é: un cursou a ESA e agora está traballando, outro tamén cursou a ESA e agora cursa bacharelato por libre ó tempo que traballa nunha cafetería da vila, onde tamén reside. Os outros nove están a facer un PCPI e despois queren poñerse a traballar.

A orientadora explica os ámbitos familiares así:

Os pais traballan na fábrica de conservas, na construción nos concellos limítrofes, emigran ou van a pesca e o marisqueo. Non teñen moito control dos fillos. Pasouse do autoritarismo a unha permisividade case total. Non

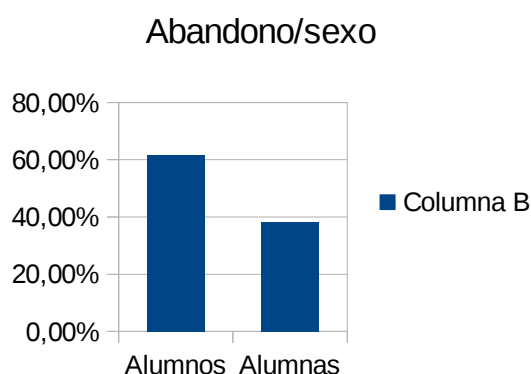
consideran que o título sexa imprescindible aínda que si lles gustaría que os fillos titulasen.

33 . 3 . - Distribución por xénero

A distribución do abandono por xénero curso a curso aparece recollida na seguinte táboa:

Curso	Total ESO	Total abandono	Alumnos	Alumnas
2002-2003	355	32	24 (75%)	8 (25%)
2003-2004	321	28	19 (67,85%)	9 (32,14%)
2004-2005	336	28	18 (64,28%)	10(35,71%)
2005-2006	295	25	14 (56%)	11 (44%)
2006-2007	286	34	15 (44,11%)	19 (55,88%)
2007-2008	236	21	14 (66,66%)	7 (33,33%)
2008-1009	203	25	16 (64%)	9 (36%)
2009-2010	195	16	9 (56,25%)	7 (43,75%)
Totais	2227	209 (9,38%)	129 (61%)	80 (38,27%)

O igual que nos outros IES, aquí tamén abandonan mais alumnos que alumnas. O fracaso escolar non se distribúe de maneira mais ou menos equilibrada entre alumnos e alumnas senón que castiga, con maior intensidade e de maneira mais persistente, os primeiros. Unha posible explicación podería ser o tipo de traballos que hai no mercado para estes alumnos: o mar, a construción ou a emigración semellan mais dirixidos o xénero masculino que o feminino. Por outra parte, as nenas axudan na casa e esa axuda é necesaria xa que as nais poden estar traballando fora ou na emigración. Estes datos están en consonancia cos publicados no resto de España.



Gráfica 26: alumnos e alumnas que abandonan

34 . - O contexto escolar

A continuación faise a descrición do contexto escolar que ten a dobre particularidade de influír nos resultados académicos e selo escenario no que ditos resultados se manifestan.

O IES-4 é un centro público situado nun edificio de recente construción nas aforas do 2º núcleo urbanizado do concello no que se imparten ensinanzas de ESO e PCPI de un curso. Non conta con bacharelato nin ciclos formativos polo que os alumnos que queren seguir estes estudos vense obrigados a acudir ó centro mais próximo que está a 10 km. de distancia e que oferta, ademais da ESO e o bacharelato, dous ciclos formativos de grao medio, un ciclo superior e o primeiro e segundo curso de PCPI.

No IES-4 escolarízanse alumnos do concello no que se sitúa e alumnos que viven en núcleos rurais dos concellos limítrofes. No curso 2009-2010 tiña a seguinte oferta educativa.

Curso	1º	2º	3º	4º	PDC-3º	PDC-4º	PCPI
Grupos	3	2	2	2	1	1	1, Moda. C

O claustro fórmano profesores dos corpos de primaria e de secundaria. Algúns viven no

entorno do centro e outros desprázanse diariamente ós seus fogares. Os que viven no entorno do centro colaboran activamente nas actividades culturais promovidas polo concello fora do horario lectivo. Conta cunha biblioteca integrada no PLAMBE da Consellería de Educación. Ó fronte dela desempeña a labor de bibliotecario un profesor do centro que organiza actividades de fomento da lectura e prepara a participación dos alumnos en múltiples convocatorias tanto autonómicas, coma nacionais e internacionais. É unha biblioteca moi dinámica. Tamén funciona o programa PROA (hoxe “Contrato-Programa”) con clases 2 días/semana, polas tardes, impartido por dúas profesoras do centro. O profesorado e o alumnado, en xeral, fai unha valoración moi positiva deste programa.

35 . - Resultados académicos

Unha vez definidos os contextos nos que se encadra ó alumno pásase a clasificación e análise da información obtida dos expedientes académicos completada con traxectorias individuais e entrevistas semiestruturadas a alumnos e orientadores.

A información recollida nos expedientes académicos permite as seguintes categorías en cada un dos grupos nos que se divide a poboación en función do historial académico previo ó inicio da ESO.

- . Inicio da ESO: procedencia e traxectoria académica previa
- . Percorrido pola ESO: medidas de atención a diversidade
- . Desenlace da ESO: nivel, idade, duración e tipo de abandono
- . Despois da ESO: itinerarios e traxectorias individuais
- . As dimensións: taxa bruta, taxa neta e fracaso directo

Como xa se indicou no apartado de metodoloxía, utilízanse as traxectorias individuais e as respostas literais obtidas nas entrevistas a orientadores e alumnos para ilustrar comentarios, realizar xustificacións ou exemplificacións e, en última instancia, integrar e triangular debidamente toda a información.

35 . 1 . - Inicio da ESO: traxectoria e procedencia escolar previas

Clasificación tomando como criterio a traxectoria académica anterior

Cando inician a ESO, último tramo da escolaridade obrigatoria, estes alumnos arrastran una traxectoria académica que influirá na escolaridade posterior. Segundo os datos obtidos dos expedientes académicos, os alumnos do IES-4 que integran a mostra inician a ESO nunha das cinco situacións académicas seguintes:

Grupo 1: alumnos que despois de repetir un curso en primaria inician a ESO cos obxectivos de dita etapa sen acadar.

Este grupo representa o 23,92% (n=50) do total da mostra. Está incluído un alumno de nee que repite dous curso e comeza con 14 anos.

As materias nas que non acadan os obxectivos son: coñecemento do medio, matemáticas, castelán, galego e inglés.

A nivel de competencia curricular presentan déficit nas técnicas instrumentais básicas e déficit de coñecementos:

Na área das linguas presentan velocidade e comprensión lectora moi baixas, lectura mecánica, carencia de vocabulario, disgrafía e dificultades na expresión escrita.

Na área de matemáticas presentan un baixo nivel de razoamento e de abstracción.

Hai profesores que manifestan que “se se lles ofertaran traballos axeitados ós seus intereses e aos aprendizaxes previos a resposta sería favorable”.

Presentan un nivel de desenrolo persoal que, en xeral, se concreta:

Conduta disruptiva chegando inclusive aos expedientes disciplinarios.

Sen interese, sen motivación, descentrado, apático, con déficit de atención que se traduce en pouco ou case nulo aproveitamento das clases.

Non traen o material escolar, non fan os deberes, non estudan. Algún presenta problemas de absentismo.

O itinerario académico que seguen é, case sempre, este: repiten un curso en primaria e comezan a ESO con 13 anos, repiten un curso na ESO, 1º ou 2º e xa teñen 16 anos, rematan o período obrigatorio e vanse como “resultado final dun proceso de desenganche progresivo “ (Fernández Enguita; 2010) despois de acumular fracaso tras fracaso e cun nivel de competencia curricular que, no mellor dos casos, é de 6º de Primaria.

Grupo 2: alumnos que despois de repetir un curso en primaria inician a ESO cos obxectivos de dita etapa acadados.

Representan o 9,56% (n=20). A diferenza do grupo anterior, este si ten superados os obxectivos de primaria. Considérase que teñen a competencia curricular básica para iniciar a ESO e transitar por ela con éxito aínda que lles levara un ano mais superar os obxectivos.

A actitude fronte ao estudo non se diferencia da do grupo anterior e, tamén presentan: Conduta disruptiva chegando inclusive aos expedientes disciplinarios.

Sen interese, sen motivación, descentrado, apático, con déficit de atención que se traduce en pouco ou case nulo aproveitamento das clases. Non traen o material escolar, non fan os deberes, non estudan. Algún presenta problemas de absentismo.

Presentan un nivel de desenrolo persoal, en xeral, baixo que se concreta en baixa estima, inmaduro, déficit de atención, sen hábitos de traballo, desorganizado (“non é que de organizarse”).

Grupo 3: alumnos que inician a ESO ós 12 anos cos obxectivos de primaria sen acadar

Representan o 11.96% (n=25). No referente ás materias de primaria sen superar cas que inician a ESO son, e nesta orde, matemáticas, inglés, castelá, coñecemento, galego e plástica.

As matemáticas e o castelá son instrumentais básicas sen a cales lles será moi difícil poder progresar, xa non nenas materias, senón tamén no resto.

O inglés é un idioma case descoñecido para uns alumnos que teñen dificultade mesmo nas linguas oficiais. Por outro lado, a súa motivación para estudalo é mínima.

A continuación está a materia de coñecemento, materia de contidos. Tendo dificultades nas linguas oficiais da Comunidade Autónoma, resaltaralles difícil estudar coñecemento.

E galego aínda que son galego-falantes. Dominan o idioma a nivel oral pero o normativo semella para eles unha lingua nova e case que descoñecida xa que falan unha modalidade de galego propia da zona.

Presentan un nivel de desenvolvemento persoal que, en xeral, se concreta:

Conduta disruptiva chegando inclusive aos expedientes disciplinarios. Sen interese e sen motivación. Non traen o material escolar, non fan os deberes, non estudan. Algún presenta problemas de absentismo.

Grupo 4: alumnos que inician a ESO cos obxectivos de primaria acadados

Representan o 50,23% (n=105). Aínda que todos eles acadaron os niveis da primaria, cando inician a ESO, a nivel de competencia curricular, distínguense dous grupos de alumnos:

1 . - Os que superaron a primaria con niveis mínimos o inician a ESO teñen as seguintes dificultades:

En matemáticas dificultades en relacionar varios conceptos e en comprender os contidos.

En castelá dificultades na expresión escrita para redactar frases e textos.

En galego dificultades na expresión e na comprensión de conceptos gramaticais.

En sociais dificultades na comprensión e no traballo das estruturas dos textos expositivos.

En ciencias naturais dificultades na organización do material, continuidade no traballo e no estudo.

En xeral, presentan boa actitude e interese pero precisarían guía e axuda individualizada continua xa que estas dificultades unidas a un traballo mínimo dan escasos resultados e, como consecuencia, baixo nivel de estima, sen motivación, desistidos, e sen o interese.

2 . - Os que chegan a ESO cunha boa competencia curricular.

En xeral, son alumnos pouco motivados que van perdendo o interese a medida que comezan a acumular suspensos. “Paso de todo” din eles. Non manifestan aspiracións

académicas. Deixan de traballar e abandonan. Algúns son inseguros, outros están moi protexidos, outros sen habilidades sociais pero con bo comportamento aínda que non son capaces de integrarse nun grupo de 1º de ESO. Sen motivación, deixan de estudar, comezan os suspensos e abandonan.

Actitude persoal ante a clase e o traballo diario concrétase en:

A maior parte destes alumnos carece de hábitos de estudo.

Non son quen de organizarse con tantas materias distintas e tantos profesores distintos.

Perden o interese porque as tarefas escolares resúltanlles difíciles .

Non traballan, non se esforzan porque senten que a meta é inalcanzable e non teñen motivación nin axuda suficiente para superar as dificultades.

Sen motivación, abandonan.

Grupo 5: alumnos que se incorporan tardiamente ó sistema educativo español

Representan o 4,30% (n=9). Son alumnos que se incorporan tardiamente ó Sistema Educativo Español procedentes dos sistemas educativos dos respectivos países nos que os pais estaban emigrados. Non son quen de integrarse , permanecen escolarizados o tempo obrigatorio e abandonan.

Procedencia académica previa

Os alumnos deste centro proceden, maioritariamente dos dous C.E.I.P.s que hai no concello. Algún procede do C.E.I.P do concello limítrofe e o 4,30% (n=9) son de incorporación tardía por iniciala escolaridade nos sistemas educativos doutros países.

35 . 2 . - Percorrido pola ESO: medidas de atención a diversidade

Medidas de atención a diversidade

	13 obx. sen acadar(n=50)	13obx.acada dos(n=20)	12 obx. sen acadar(n=25)	12obx.acada dos(n=105)	I. tardía (n=9)	Totais n=209
Repetición	100% (n=50)	100% (n=20)	100% (n=25)	93,33% (n=98)	66,66% (n=6)	95,21% (n=199)
Apoio	76% (n=38)	45% (n=9)	36% (n=9)	26,66% (n=28)		40,19% (n=84)
Reforzo	46% (n=23)	35% (n=7)	60% (n=60)	14,28% (n=15)		50,23% (n=105)
ACI	20% (n=10)	10% (n=2)		1,9% (n=2)		6,69% (n=14)
Agr. Específ.	2% (n=1)	20% (n=4)				2,39% (n=5)
PDC				5,71% (n=6)	22,22% (n=2)	3,82% (n=8)
Ciclo Adap.				2,85% (n=3)		1,43% (n=3)
Ningunha				3,80% (n=4)	11,11% (n=1)	2,39% (n=5)
PROA	2% (n=1)	10% (n=2)	16% (n=4)	2,85% (n=3)		4,78% (n=10)

1 . Repetición

A medida de atención a diversidade que mais se aplica é a repetición. Medida de tipo organizativo recollida, na Comunidade Autónoma, na Orde do 21 de decembro do 2007 (DOG.; 7-7-07) e que neste centro se aplica ó 95,21% dos alumnos (n=199) que, como se recolle no apartado anterior, repiten por primeira vez en 3º e/ou 4º só o 22,96% (n=48), o resto, 77,03% (n=161), fixo en niveis anteriores.

Os alumnos que non repiten son o 4,78% (n=10) dos que 7 son alumnos que inician

a ESO cos obxectivos de primaria acadados e 3 son alumnos de incorporación tardía. Un 2,39% (n=5) non reciben ningunha medida de atención a diversidade dos que 4 son alumnos que inician a ESO cos obxectivos acadados e 1 é un alumno de incorporación tardía. A continuación inclúense dúas táboas nas que se recollen a repetición en primaria e na ESO.

Repetición en primaria

Curso/Nivel	2º	4º	6º	4º/6º ⁷
13a. sen obx.	18% (n=9)	18% (n=9)	62% (n=31)	2% (n=1)
13a.con obx.	80% (n=16)	5% (n=1)	15% (n=3)	
Totais: 70	35,71% (n=25)	14,28% (n=10)	48,57% (n=34)	1,42% (n=1)

O 33,49% (n=70), un terzo do alumnado que abandona sen título, xa repite algún curso en Primaria que coincide sempre co último curso de cada un dos tres ciclos sendo maioritaria a repetición en 6º aínda que en 2º acada unha % bastante elevada. Tal e como se recolle na táboa seguinte, todos volven a repetir, polo menos un curso, na ESO.

Idoneidade ó inicio da ESO

Consecuencia da repetición en primaria, a idoneidade ó inicio da ESO é a seguinte:

1 alumno inicia a ESO con 14 anos (0,47%)

69 alumnos inician a ESO con 13 anos (33,01%)

130 alumnos inician a ESO con 12 anos (62,20%)

9 alumnos incorpóranse tardiamente (4,30%)

O alumno que comeza co 14 anos fixo despois de ter repetido 4º e 6º. É un alumno diagnosticado como de nee.

Os 9 alumnos que se incorporan tarde o sistema educativo español fano nas seguintes idades:

1 alumno inicia a escolaridade con 12 anos

1 alumno inicia a escolaridade con 13 anos

⁷. O alumno que repite 4º e 6º está diagnosticado de nee.

3 alumnos inician a escolaridade con 14 anos

1 alumno inicia a escolaridade con 15 anos

1 alumno inicia a escolaridade con 16 anos

1 alumno inicia a escolaridade con 17 anos

1 alumno inicia a escolaridade con 18 anos

Repetición na ESO

Grupo/Nivel	1º	2º	3º	4º	1º/2º	1º/3º	2º/3º	3º/4º	nada
13 a. obxc. sen acadar(n=50)	52% (n=26)	44% (n=22)			4% (n=2)				
13a.obx.acadads (n=20)	25% (n=5)	65% (n=13)	5% (n=1)	5% (n=1)					
12 a. obx. sen acadar(n=25)	16% (n=4)	48% (n=12)	4% (n=1)		24% (n=6)	4% (n=1)	4% (n=1)		
12a.obx.acadads (n=105)	0,95% (n=1)	36,19% (n=38)	21,90% (n=23)	5,71% (n=6)	5,71% (n=6)	1,09% (n=2)	15,23% (n=16)	5,71% (n=6)	6,66% (n=7)
Incorporación tardía (n=9)		22,22% (n=2)	22,22% (n=2)	11,11% (n=1)			11,11% (n=1)		33,33% (n=3)
Totais: 209	17,22% (n=36)	41,62% (n=87)	12,91% (n=27)	3,82% (n=8)	6,69% (n=14)	1,43% (n=3)	8,61% (n=18)	5,71% (n=6)	4,78% (n=10)

Dos datos recollidos na táboa anterior hai que destacar:

-O 95,21% (n=199) repite, polo menos un curso, na ESO.

-A repetición é maioritaria en 2º de ESO.

-Os alumnos que inician con 13 anos e sen acadar os obxectivos de primaria repiten todos en 1º e/ou 2º de ESO. Parece que iniciar a ESO sen ter acadados os niveis de primaria é unha dificultade que nin os alumnos nin o sistema educativo son capaces de superar.

-Os alumnos que inician a ESO con 12 anos e os obxectivos de primaria sen acadar repiten todos en 1º, 2º e/ou 3º. A diferenza do grupo anterior, estes alumnos, aínda que sen acadar os obxectivos de primaria, chegan a 3º sen repetir aínda que nese nivel xa repetiron

todos.

-Os alumnos que inician a ESO cós obxectivos de primaria acadados, tanto de 12 coma de 13 anos, chegan a 4º (aínda que sexa un número moi reducido) e, aí, repite.

Idoneidade na escolaridade

Ademais da idoneidade ó inicio da ESO, tamén resulta de interese coñecer en que nivel se produce a maior acumulación de repetidores. Para elo é preciso o cálculo da idoneidade en tódolos niveis dun mesmo curso académico. O nivel mínimo de idoneidade dará o nivel no que hai maior número de repetidores. Aí estará o “atasco”.

A modo de exemplo preséntanse os datos da idoneidade referentes ó curso 03-04 que mostrarán o nivel no que se produce o atasco dos repetidores.⁸

1º ESO: 72 alumnos, 91,66% (n= 66) de 12 anos, 8,34% (n=6) de mais de 12 anos.

2º ESO: 131 alumnos, 63,35% (n=83) de 13 anos e 36,65% (n=48) de mais de 13 anos.

3º ESO: 96 alumnos, 43,75%, (n=42) de 14 anos, 56,25% (n=54) de mais de 14 anos.

4º ESO: 54 alumnos, 37,03%, (n=20) de 15 anos, 62,97% (n=34) de mais de 15 anos.

O nivel no que hai unha % menor de alumnos que cursan o nivel adecuado a idade é 4º onde só o fan un 37,03%. O resto, 62,97% son alumnos que arrastran atraso por ter repetido polo menos un curso. Nese nivel está o atasco de repetidores neste curso.

⁸. A modo de exemplo, elíxese o curso 03-04 por ter a máxima taxa bruta de fracaso escolar e o curso 02-03 por ter a mínima taxa de fracaso escolar. Trátase de buscar o % de alumnos que están no curso que lles corresponde por idade no curso 03-04 sobre o total de alumnos matriculados no 03-04.

Táboa comparativa das taxas de idoneidade aos 12, 14 e 16 do IES-4 cós datos de Galicia e España.

Curso: 03-04	1º ESO (12 anos)	2º ESO	3º ESO(14 anos)	4ºESO (15 anos)
España	85,00%		70,00%	58,50%
Galicia	83,60%		68,70%	56,00%
IES-4	91,66%	63,35%	43,75%	37,03%

FONTE: “Las cifras de la educación en España” e elaboración propia.

Nesta táboa comparativa non se inclúen os datos referentes ó 2º curso de España e a Galicia por no estar publicados. O MEC só publica os datos da idade teórica de comezo da ESO (12 anos) e os dous últimos cursos desta etapa (14 e 15).

Obsérvase que no 1º curso, a idoneidade é maior no IES-4 que en Galicia e en España. En 3º da ESO a idoneidade do IES-4 xa é menor que a de Galicia e a de España. O mesmo sucede no 4º curso. Os alumnos deste centro van acumulando atraso en forma de repeticións dende que comezan a ESO e cando chegan a 4º xa son moi poucos os alumnos que non repetiron ningún curso.

O outro curso, a modo de exemplo, é o 02-03 que presenta a de mínima taxa de fracaso escolar:

1º ESO – 96 alumnos, 84,37% (n=81) de 12 anos, 15,62% (n=15) de mais de 12 anos.

2º ESO – 113 alumnos, 53,98% (n=61) de 13 anos, 46,01% (n=52) de mais de 13 anos.

3º ESO – 76 alumnos, 50,00% (n=38) de 14 anos, 50,00% (n=38) de mais de 14 anos.

4º ESO - 70 alumnos, 52,85% (n=37) de 15 anos, 47,14% (n= 33) de mais de 15 anos.

É 3º da ESO o nivel no que hai una % maior de alumnos repetidores. Nese nivel prodúcese o “atasco”.

Neste caso, nos dous primeiros cursos a idoneidade é menor que no exemplo anterior (máxima taxa de fracaso) e nos dous últimos e maior.

Nos tres niveis, 2º,3º e 4º ,case a metade dos alumnos están fora de idade normativa. Ou están repetindo ou xa teñen repetido previamente. Salientar que no curso 02-03 non se podía repetir 1º. Os alumnos promocionaban automaticamente a 2º e aí repetían. Esa podería ser unha das causas do aumento da % de idoneidade nos cursos 3º e 4º.

Táboa comparativa das taxas de idoneidade aos 12, 14 e 16 do IES-4 cós datos de Galicia e España

	1º ESO (12 anos)	2º ESO	3º ESO (14 anos)	4º ESO (15 anos)
España	85,30%		71,60%	60,30%
Galicia	83,70%		68,40%	57,80%
IES-4	84,37%	53,99%	50,00%	52,85%

FONTE: “Las cifras de la educación en España” e elaboración propia.

Nesta táboa comparativa non se inclúen os datos referentes ó 2º curso de España e a Galicia por no estar publicados. O MEC só publica os datos da idade teórica de comezo da ESO (12 anos) e os dous últimos cursos desta etapa (14 e 15).

Obsérvase que no 1º curso, a idoneidade é maior no IES-4 que en Galicia e en España. En 3º da ESO a idoneidade do IES-4 xa é menor que a de Galicia e a de España. En 4º, os tres valores aproxímanse.

Nivel no que comeza o fracaso

O nivel de inicio do fracaso, cando non se especifica, sitúase na primeira repetición por selo primeiro datos explícito que aparece recollido nos expedientes.

A táboa seguinte recolle a porcentaxe do nivel no que se inicia o fracaso en cada grupo:

Grupo/Nivel (%)	2º Pr.	4º Pr.	6º Pr.	1º Eso	2º Eso	3º Eso	4º Eso
13 a. obx. Sen acadar (n=50)	18% (n=9)	20% (n=10)	62% (n=31)				
13 a. obx.acadados (n=20)	80% (n=16)	5% (n=1)	15% (n=3)				
12 a. obx. sen acadar (n=25)			100% (n=25)				
12 a. obx. acadados (n=105)				8,57% (n=9)	51,42% (n=54)	27,61% (n=29)	12,38% (n=13)
Incorporación tardía (n=9)					33,33% (n=3)	22,22% (n=2)	44,44% (n=4)
Totais:100% (n=209)	11,96% (n=25)	5,26% (n=11)	28,22% (n=59)	4,30% (n=9)	27,27% (n=57)	14,83% (n=31)	8,13% (n=17)

Na gráfica anterior pódense apreciar dous grupos ben diferenciados, ademais do grupo de incorporación tardía. Son:

Grupo 1

Alumnos que comezan a fracasar antes de iniciala ESO. Xa inician esta etapa cun atraso manifesto, en “zona de riesgo” (Escudero, 2009, p.50). Representan o 47,5% (n=95). Fórmalo os alumnos que inician con 13 anos e/ou 12 sen acadalos obxectivos de primaria.

-Os que inician a ESO con 13 anos, o fracaso repártese entre 2º, 4º e 6º, últimos cursos de cada un dos ciclos de primaria, con unha porcentaxe maior en 6º seguramente por selo último curso da etapa.

-Os que inician con 12 pero sen acadar os obxectivos de primaria comezan o fracaso en

6°.

Todos eles teñen por diante unha parte da traxectoria escolar que semella non ser suficiente para superar as dificultades e conseguilo título. Como se de una profecía auto incumplida se tratara, o fracaso en Primaria augura o fracaso na ESO.

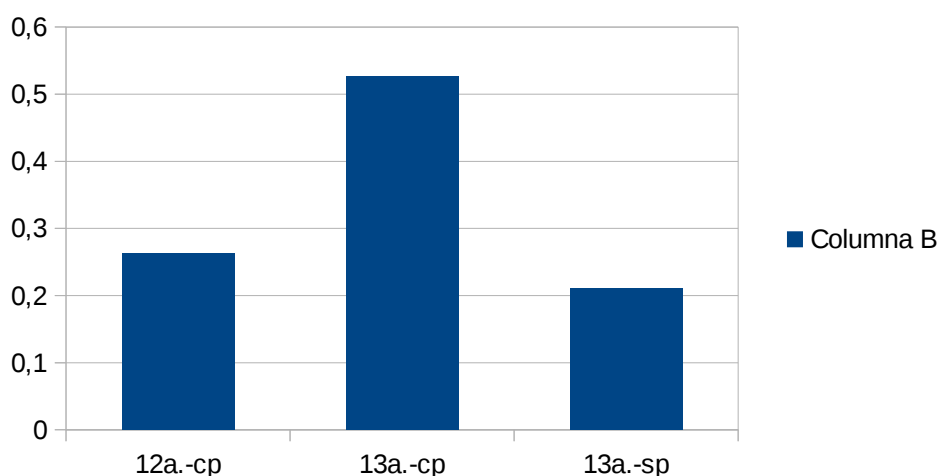
Na seguinte gráfica represéntanse os alumnos que conforman o grupo de atraso manifesto:

Con 12 anos e sen superar os obxectivos de primaria hai 25 alumnos que conforman o 26,32%

Con 13 anos e sen superar os obxectivos de primaria hai 50 alumnos que conforman o 52,63%

Con 13 anos e os obxectivos de primaria superados hai 20 alumnos que conforman o 21,05%

Considérase o total de 200 alumnos xa que non se inclúen os 9 de incorporación tardía.



Gráfica 27: inicio do atraso manifesto

Grupo 2

Alumnos que inician a ESO sen atraso manifesto. Representan o 50,23% (n=105). Inician a ESO con 12 anos e os obxectivos de primaria acadados. A maioría inicia o fracaso en

1º, 2º ou 3º. Só un 12,3% (n=13) dos 105 inicia o fracaso en 4º dos que o 6,66% (n=7) fracasa en 4º e abandona sen repetir e sen titular.

Os 9 alumnos de incorporación tardía inicia o fracaso, maioritariamente, en 4º, seguido de 2º e 3º. O comezo deste fracaso está determinado, en parte, pola idade de incorporación o sistema educativo galego. Dos catro alumnos que inician o fracaso en 4º, un repite este nivel e os outros tres abandonan sen repetir.

Tamén hai que resaltar que só o 22,96% (n=48) inician o fracaso en 3º e/ou 4º o resto do alumnado, o 77,03% (n=161) fixo nos niveis anteriores, lonxe do título que se convirte nunha meta inalcanzable.

A pesares de ser un Concello rural o fracaso en primaria é inferior ó fracaso na ESO. Dúas poden selas posibles explicacións: unha que a pesares de tratarse dun entorno rural a poboación no está moi dispersa e dúas, a existencia de dous CEIPs e dúas escolas infantís repartidas polos núcleos rurais do concello o que `posibilita que os alumnos non teñan que saír do seu entorno nos primeiros anos. Tamén o feito de que estea lonxe das cidades fai que o profesorado destinado neses centros sexan persoas novas con desexos de innovar que dominan os últimos avances tanto en Tics coma en métodos pedagóxicos, atención a diversidade. Dáse a circunstancia de que había un grupo de mestres que levan mais de 30 anos nesta zona. Persoas moi comprometidas co ensino en xeral e con este alumnado en especial, ó que coñecen moi ben, que empregan os últimos métodos e materiais didácticos. Son un verdadeiro revulsivo na vida educativa e cultural. É probable que nunca se considere suficientemente o impacto positivo do seu traballo. Considérase o total de 200 alumnos xa que non se inclúen os 9 de incorporación tardía.

2 . Reforzo educativo

A segunda medida de atención a diversidade mais empregada é o reforzo educativo. É unha medida de tipo curricular que neste centro se aplica ao 50,23% (n=105).

3 . Apoio

A terceira medida de atención a diversidade mais empregada é o apoio educativo impartido por unha profesora de PT. Reciben esta medida de tipo organizativo o 40,19%(n=84). Nas traxectorias individuais recóllense varios casos de alumnos que reciben apoio que non sempre resulta útil tal e como expresa a profesora de PT no informe dun dos alumnos: "Non poñía o mais mínimo interese e incluso molestaba ós compañeiros para evitar que traballasen", outros teñen bo comportamento aínda que, tamén, sen interese: "É un alumno tranquilo que parece sempre feliz pero non ten interese polos estudos. O seu comportamento é bo". Algúns alumnos si aproveitan as clases de apoio aínda que o informes indican que "é preciso que se esforce un pouco mais".

4 . ACIs

A cuarta medida de atención a diversidade son as ACIs. Medida de tipo curricular que posibilita o acceso ó currículo ordinario. É unha medida extrema que se aplica o 6,69% (n=14) dos alumnos. Nas "historias de vida" hai un alumno ó que en primaria se lle detecta un atraso do desenvolvemento global que cursa a primaria con ACIs e, xa na ESO, tamén segue con ACIs. Para recibir unha atención mais individualizada asiste a aula de apoio 6h/s onde se lle reforzan lingua castelá e matemáticas. Os informes da profesora de apoio indican que se observan avances "aínda que o seu interese é pouco".

5 . PROA

A quinta medida é o programa PROA que aínda que non entra dentro das medidas de atención a diversidade contempladas polas leis educativas, no tempo que esta a funcionar, este programa, funciona como tal polo que se inclúe neste apartado.

O Plan PROA, que se iniciou de forma experimental no curso escolar 2004/2005, continuou esparcándose durante o curso escolar 2008/2009 en todas as Comunidades Autónomas.

Neste centro comezou no curso 07-08 con clase as tardes do luns e do xoves, de 4 1/2 a 6 1/2. Están dirixidas a alumnos de 1º e 2º de ESO impartidas por dúas profesoras: unha da rama científica e outra da lingüística.

Estas tardes funciona o transporte escolar o que asegura que os alumnos poidan acudir sen problema. Asisten un 4,78% dos alumnos (n=10).

Agrupamento específico, PDC e programa de ciclo adaptado

A continuación están o agrupamento específico aplicado ó 2,39%(n=5), o PDC, aplicado ó 3,82%(n=8) e o ciclo adaptado, aplicado ó 1,43%(n=3) todas medidas de tipo organizativo que neste centro se aplican a moi poucos alumnos.

Perspectiva da orientadora

A orientadora do centro manifesta que no centro aténdese á diversidade con tódolos medios cos que contan tanto persoais coma materiais. Di:

Aplicanse as medidas de atención a diversidade vixentes: ACIs, Apoio con especialista en PT fora da aula, reforzo dentro da aula, agrupamento específico e, nos últimos cursos, PROA pero, continúa, probablemente xa sexa tarde para recuperar ós alumnos que chegan con atraso escolar porque este xa está moi instalado e arrástrano dende os primeiros cursos de primaria. Con apoio melloran algo pero as dificultades son tantas que este apoio non abonda para que acaden o nivel do curso e se incorporen o seu grupo de referencia. Hai algúns casos, non moitos nos que non se lles aplican medidas de atención a diversidade porque son alumnos que teñen nulo rendemento e “non as aproveitan”

Entre as dificultades para atallalo atraso e fracaso escolar está a actitude permisiva dos pais que permiten que os alumnos non estuden, non fan ningún traballo escolar persoal aínda que algún deles estea na casa. Semella que nin pais nin alumnos valoran o traballo académico porque prefiren optar pola saída fácil vía construción, emigración, o mar... o título

non é imprescindible. De feito, no boom económico non lles facilitaría moito a vida.

35 . 3 . - Desenlace da ESO: nivel, idade, duración e tipo de abandono

Nivel de abandono

A táboa seguinte recolle a porcentaxe do nivel no que se produce o abandono nos respectivos grupos.

Grupo/Nivel (%)	2º ESO	3º ESO	4º ESO
13 a. obx. sen acadar	94% (n=47)	6% (n=3)	(n=0)
13 a. obx. acadados	80% (n=16)	5% (n=1)	15% (n=3)
12 a. obx. sen acadar	36% (n=9)	56% (n=14)	8% (n=2)
12 a. obx. acadados	4,76% (n=5)	53,33% (n=56)	41,90% (n=44)
Incorporación tardía		33,33% (n=3)	66,66% (n=6)
Totais: 209	36,84% (n=77)	36,84% (n=77)	26,31% (n=55)

A idade de abandono correlaciona cá traxectoria académica de cada alumno ó inicio da ESO. Así:

No primeiro grupo abandonan en 2º a case totalidade, excepto un reducido número de alumnos que o fan en 3º e ningún en 4º.

No segundo grupo tamén abandonan maioritariamente en 2º aínda que neste grupo hai unha pequena parte que o fai en 3º e outra en 4º.

No terceiro grupo abandonan, maioritariamente en 3º seguido, en porcentaxes de 2º.

No cuarto grupo abandonan, maioritariamente en 3º seguido, en porcentaxes de 4º.

Os de incorporación tardía abandonan en 4º e en 3º debido, basicamente, a idade de incorporación.

Exceptuando ós alumnos de incorporación tardía que non son resultado do sistema educativo español, os alumnos deste grupo abandonan maioritariamente en 2º de ESO seguido de 3º e 4º. O nivel de abandono da unha idea do nivel curricular có que estes alumnos saen o

mundo laboral o que non só lles terá consecuencias no presente limitando as saídas a PCPI, ESA ou Acceso a CM, senón que tamén o fará no futuro.

Idade de abandono

A táboa seguinte recolle a porcentaxe da idade na que se produce o abandono:

Grupo/Nivel (%)	16 anos	17 anos	18 anos
13 a. obx. sen acadar	90% (n=45)	8% (n=4)	2% (n=1)
13 a. obx. acadados	80% (n=16)	5% (n=1)	15% (n=3)
12 a. obx. sen acadar	88% (n=22)	8% (n=2)	4% (n=1)
12 a. obx. acadados	56,19% (n=59)	30,47% (n=32)	13,33% (n=14)
Incorporación tardía	33,33% (n=3)	33,33% (n=3)	33,33% (n=3)
Totais: 209	69,37% (n=145)	20,09% (n=42)	10,52% (n=22)

O abandono prodúcese, maioritariamente, ós 16 anos excepto no grupo de incorporación tardía que o fai na mesma porcentaxe nas tres idades e está en función da idade de incorporación ó sistema educativo español.

No grupo de 12 anos que comeza a ESO cos obxectivos de primaria acadados hai unha porcentaxe significativa que abandona ós 17 anos.

Duración da escolaridade

Grupo/Duración	10 anos		11 anos	12 anos
13 a. obx. sen acadar	90% (n=45)		8% (n=4)	2% (n=1)
13 a. obx. acadados	80% (n=16)		5% (n=1)	15% (n=3)
12 a. obx. sen acadar	88% (n=22)		8% (n=2)	4% (n=1)
12 a. obx. acadados	56,19% (n=59)		30,47% (n=32)	13,33% (n=14)
Totais:200	71% (n=142)		19,5% (n=39)	9,5% (n=19)
	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos
Incorporación tardía	33,33% (n=3)	22,22% (n=2)	22,22% (n=2)	22,22% (n=2)

A duración é, maioritariamente, de 10 anos. Este dato correlaciona directamente cá idade de abandono da ESO.

Destaca, no grupo de 12 anos que comeza a ESO cos obxectivos de primaria acadados, unha porcentaxe significativa que permanece 11 anos.

Os alumnos do grupo de incorporación tardía permanecen escolarizados de 1 a 4 anos dependendo da idade de incorporación.

Tipo de abandono

Aínda que nos referimos a eles como alumnos con fracaso escolar, non todos fracasan no sentido restritivo do término xa que algúns abandonan, de xeito voluntario, e outros vense obrigados a facelo en aplicación da lexislación vixente. A porcentaxe duns e outros é a seguinte:

O 87,56% (n=183) dos alumnos deixan o ensino básico, a partires dos 16 anos, sen causa xustificada antes de acadalo título aínda que poderían permanecer nel algún tempo mais. Son alumnos que arrastran un historial académico de suspensos, repeticións e materias pendentas. É probable que, de seguir escolarizados ata os 18 anos, non foran capaces de titular e por iso abandonan.

Segundo os datos recollidos nos respectivos expedientes, a situación académica destes alumnos, no momento de abandonar a ESO, é unha das seguintes:

-Con 16 anos, acaban de cursar 2º e xa repetiron na ESO as dúas veces que a lei lles permite. Aínda poderían seguir escolarizados dous cursos mais nos que terían que superar 3º e 4º pero, dado o seu historial de repeticións e fracaso, optan por abandonar.

-Con 16 anos, cursando 2º e tendo repetido un curso na ESO quedaríalles a posibilidade de cursar 3º e 4º en dous anos sempre que non tiveran que repetir, aínda que si poderían facelo porque só repetiron una vez pero atoparíanse ca barreira dos 18 anos.

-Con 16 anos e cursando 3º que non teñen superado. Poderían repetir un curso, 3º ou 4º e permanecer escolarizados ata os 18 anos.

-Con 17 anos cursando 2º e tendo xa repetido os dous cursos que a lei lles permite na

ESO. Só poderían cursar un ano mais.

-Con 17 anos cursando 2º e tendo repetido só un curso. Fáltalles por superar 3º e 4º e só lles queda un ano.

-Con 17 anos cursando 3º fáltalles por superar 4º mais as pendentes que puideran levar.

-Con 17 anos cursando 4º que teñen sen superar. Teñen que repetir 4º e na maioría dos casos arrastran pendentes.

Nas traxectorias individuais recóllense traxectorias concretas destes alumnos que, en canto comeza o desenganche académico, só esperan ós 16 anos, como mínimo, para irse do centro. Entran nunha vía paralela e permanecen nela ata que abandonan.

O inicio desta vía paralela é variable. Dos 9 (dos 11 casos) casos incluídos nas traxectorias individuais que abandonan por decisión persoal, o 18,18% (n=2) manifestan comezar a ter dificultades en 2º de primaria, o 27,27% (n=3) en 3º e o 9,09% (n=1) en 6º. Xa na ESO o 18,18% (n=2) sitúan o inicio das dificultades no inicio da ESO e o 9,09% (n=1) atribúe as dificultades ó cambio de domicilio.

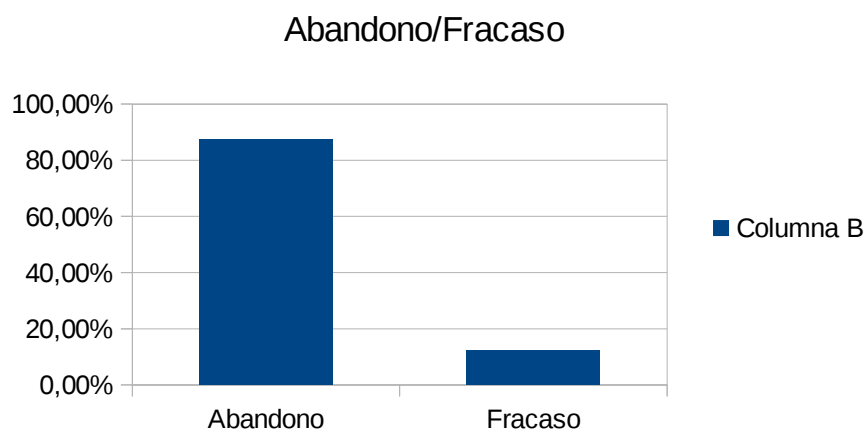
Os datos recollidos permiten diferenciar dous tipos de xustificación. Por unha parte, os casos concretos recollidos nas traxectorias individuais xustifican o abandono co argumento de “non me gustaba estudar”, “pasaba de todo”, “era pouco constante” e “non mostraba interés” e por outra, o manifestado polos alumnos nas conversas cos profesores nas que verbalizan que se van porque queren traballar aínda que estes opinan que se van porque se sinten incapaces de titular e non polo desexo de poñerse a traballar. Tanto nunha xustificación coma na outra semella agacharse un intento de protexer a súa propia estima.

Unha vez abandonan o ensino básico, as posibles saídas son cursar PCPI no propio centro, presentarse a proba de acceso a ciclo e cursar un ciclo medio noutro centro ao que lle sexa posible trasladarse, cursala ESA por libre ou incorporarse ó mundo laboral dependendo da decisión do propio alumno e de si as familias o poden seguir sostendo ou ten que buscar a independencia económica.

O 12,44% (n=26) alumnos vense obrigados a abandonar o ensino básico porque esgotaron tódalas posibilidades que a lei lles ofrece e polo tanto son alumnos que fracasan na escola.

Un exemplo das traxectorias destes alumnos témolo en dous dos 11 casos incluídos nas

traxectorias individuais son alumnos que abandonan por imposición lexislativa. Non repiten na primaria e xa na ESO, un inicia a repetición en 2º e o outro en 3º. Os dous abandonan con 18 anos cando xa non poden seguir matriculados.



Gráfica 28: abandono e fracaso

Esta gráfica apréciase dun xeito visual, mais directo, a diferencia entre alumnos que abandonan e alumnos que fracasan.

35 . 4 . - Despois da ESO: itinerarios e traxectorias individuais

A táboa seguinte recolle a porcentaxe de cada saída despois do abandono

Grupo/Nivel (%)	PGS/PCPI	Ed.Es.	M. laboral	ESA por libre	Descoñecido
13 a. obx. sen acadar	46% (n=23)	2% (n=1)	4% (n=2)		48% (n=24)
13 a. obx. acadados	45% (n=9)				55% (n=11)
12 a. obx. sen acadar	20% (n=5)		4% (n=1)		76% (n=19)
12 a. obx. acadados	20% (n=21)		7,61% (n=8)	1,95% (n=2)	70,47% (n=74)
Incorporación tardía	11,11% (n=1)		11,11% (n=1)		77,77% (n=7)
Totais: 209	28,22% (n=59)	2% (n=1)	5,74% (n=12)	0,95% (n=2)	64,59% (n=135)

Aínda que hai moitos alumnos que se descoñece cal é a traxectoria que seguen despois de abandonar o ensino básico, vemos que a maioría dos coñecidos optan polos PGS/PCPI.

Datos mais concretos danos os 11 alumnos incluídos nas traxectorias individuais, dos que o 9,09% (n=1) cursou a ESA e agora está traballando, outro 9,09% (n=1) tamén cursou a ESA e agora cursa Bacharelato por libre ó tempo que traballa. O 81,81% (n=9) están a facer un PCPI e despois queren poñerse a traballar.

Traxectorias individuais

Para complementar os datos recollidos nos expedientes académicos dos alumnos leváronse a cabo unha serie de enquisas a un grupo representativo dos mesmos. Con elas preténdese completar o perfil de cada un deles.

Xuntando tódolos datos construímos estas traxectorias individuais:

Alumno 1.28,(06-07)

Nace nun país europeo onde os seus pais eran emigrantes no ano 1989. Sendo aínda unha nena, retornan todos ó pobo. Vive cos seus pais e dous irmáns maiores. O seu pai ten estudos de bacharelato e traballa nun bar. A nai ten estudos Primarios e é ama de casa.

Estudou no CEIP do pobo. Con 12 anos empezou a ESO no IES-4. Repetiu 2º e 3º de ESO.

No curso 01-02, cursando 1º de ESO recibe reforzo educativo na aula de apoio, 2h/s., na materia de matemáticas. Aproveita as clases de apoio pero os informes dos profesores indican que é preciso que se esforce un pouco mais.

No 02-03 cursa 2º de ESO con resultado moi negativo.

No 03-04 repite 2º de ESO. Asisten a un agrupamento específico a partires da 2º avaliación. Os informes dos profesores indican que ten graves problemas de comprensión. Necesita reforzo constante. A familia é moi colaboradora.

No 04.05 cursa 3º de ESO tamén nun agrupamento específico. Ese curso só obtén bos resultados en matemáticas. No resto das materias estáncase.

No 05-06 repite 3º nun PDC a dous anos.

No 06-07 cursa 4º por PDC. Non acada os obxectivos da ESO e abandona o ensino ordinario con 18 anos e sen título.

Titula o curso seguinte por adultos na delegación do IES no concello. As clases son os sábados pola mañá e dous días mais a semana, 2h/día. “É mais doado”, di ela.

Organizado tamén polo concello, tamén fixo un curso de cociña.

Ela ten habitación propia.

Sempre estudou na súa habitación . Nunca tivo hábito de estudo nin hábito lector. Os deberes facíaos “as veces”.

Na casa hai os libros propios dos seus estudos e un ordenador con conexión a internet.

Algún curso foi a clases particulares.

As súas dificultades nos estudos comezaron cando entrou na ESO aínda que nunca lle gustou estudar.

Os seus pais sempre tiveron interese porque estudara e acudían o centro con frecuencia.

Cando sacaba “ malas notas, enfadábanse” di.

Eran uns pais permisivos ata que chegaban as notas, nese momento transformábanse en autoritarios.

Querían que titulara porque para eles era moi importante que tivera o Graduado.

O seu tempo de ocio empregábao en vela TV, polas tardes e pola noite, xogar cos videoxogos e estar cos amigos.

A día de hoxe é consciente de que o título da a posibilidade de conseguir un traballo, aínda que ela séguese xustificando “porque non lle gustaba estudar”.

Agora está facendo un curso de xardín de infancia por internet, “gustaríame traballar nunha gardería”.

Alumno 2.20,(07-08)

Nace na vila no ano 1990.

Cursa EI e primaria no CEIP e, con 12 anos, despois de superala primaria sen

dificultade, comeza a ESO no IES-4.

Repite 3º e 4º da ESO e abandona o ensino básico no curso 07-08 con 18 anos e sen título de graduado en ESO.

Nos informes dos seus profesores recóllese que é pouco constante no traballo. No curso 04-05 abandona varias materias e suspende todas as materias.

Fixo educación de adultos no concello e, agora, está matriculada no bacharelato tamén na aula do IES a distancia.

Está traballando de camareira nunha cafetería da vila onde vive cos pais e o seu irmán.

Ela ten habitación propia cos libros básicos propios dos seus estudos. Non ten ordenador, ni, por suposto, internet.

Estudaba na habitación ou no salón aínda que dí que non tiña hábitos de estudo nin hábito lector.

Non facía deberes case nunca.

En algunha ocasión foi a pasantía.

O seu pai é autónomo e traballa en plantacións agrícolas. Non ten estudos.

A súa nai traballa nunha conserveira e tampouco ten estudos.

Os seus pais non tiñan moito interese polos seus estudos aínda que acudían ó centro falar cos profesores sempre que os chamaban. Para eles, o título, era algo que servía para atopar un traballo.

Cando suspendía rifábanlle e castigábana.

Polas tardes estaba cos amigos toda a tarde, despois xogaba cós videoxogos e a noite vía a TV ata as 11. Durmía sobre 7 horas.

Comezou a ter problemas en 3º de ESO “aburríame nas clases”. A reacción dos pais foi de estranxeza porque “antes aprobaba todo”.

Unha das profesoras do IES di que podía haber feito o que quixera porque “ tiña unha boa cabeza” pero non facía nada.

Alumno 3.2,(09-10)

Nace nun país europeo no 1994.

Vive nun dos núcleos rurais do concello cos seus pais.

Estudou a Primaria no CEIP e repetiu 4º. Comezou a ESO, no IES-4, con 13 anos sen superar os obxectivos de primaria en coñecemento, E. F., castelá, inglés e matemáticas. Na ESO, repetiu 1º e abandonou en 2º sen titular. Neste curso esta a facer un PCPI no mesmo centro. As prácticas fíxoas nunha perruquería do centro urbano do concello a onde a leva súa nai. Non hai transporte público dende o núcleo rural no que vive a ningures.

Comeza a ESO cunha competencia curricular moi afastada do nivel requerido e como consecuencia está perdida.

Recibe apoio en castelá e matemáticas, 4 sesións/semanais. Nestas clases, tal e como aparece recollido no informe da profesora correspondente, non poñía o mais mínimo interese e “incluso molestaba os compañeiros para evitar que traballasen”. “A súa capacidade para aprender era boa” continua o informe, “pero como todo lle daba igual non aproveitaba nin as capacidades nin a axuda que se lle prestaba”.

Estaba exenta da segunda lingua estranxeira.

No curso 09-10 presentaba conduta disruptiva.

No dito informe da profesora de apoio aparece recollido que é “unha rapaza moi extravertida, descarada, ademais dun tanto maleducada e está totalmente desvinculada do ámbito escolar”.

Na conversa que tivemos exprésase como si nos coñeceramos de toda a vida. Fala o galego típico da zona con seseo e acento. Está totalmente feliz.

Ten habitación propia. Poucos libros. Non ten ordenador ni, por suposto, internet.

Non fai nunca os deberes.

O seu pai non ten estudos. Estivo emigrado e agora ten un bar. A súa nai, tamén estivo emigrada e agora é ama de casa.

Os pais atòpanse desbordados e non son quen de facer nada con ela.

Alumno 4.3,(09-10)

Nace no centro urbano do concello no ano 1994. É filla única. Vive cos seus pais. O pai ten estudos primarios e traballa de leñador e a nai tamén ten estudos primarios e traballa nunha

conserveira.

Ten habitación propia cos libros “suficientes”. Nela é onde di que traballa aínda que non mais de media hora a semana. Ten ordenador pero non conexión a internet. Di durmir 8 hora/día. No tempo libre ve a TV (3 horas/semana) e, os fins de semana, está cas amigas toda a tarde.

Estivo escolarizada no CEIP e despois no IES-4. Repite 2º de primaria e 1º de ESO. En 2º de primaria é onde ela sitúa o inicio das súas dificultades na escola.

Comeza a ESO con 13 anos sen superar os obxectivos de primaria en coñecemento do medio, educación física, inglés e matemáticas.

No curso 07-08, repetindo 1º de ESO, asiste a clase de apoio 4 horas/semanais. No informe final da ESO indícase que o seu nivel curricular está moi lonxe do do nivel no que está escolarizada o que fai imposible que se integre no grupo.

A súa lectura é mecánica. Di ter hábito lector. Ten un nivel moi baixo en ortografía e elaboración de textos. En matemáticas mostra algo mais de interese.

No fai os deberes. No ten axuda. Non ten motivación. Non ten interese ningún nos estudos. Nin saca o libro na clase. A colaboración familiar é escasa. Os pais, día a propia alumna, non teñen ningún interese polos seus estudos. Cando obtén malas notas, castígana pero despois “Non sucede nada”, di. Para eles, o título vale “para gardalo”.

A pesares do seu historial de fracaso escolar a súa reacción era a de esforzarse mais. No curso 10-11 está a facer un PCPI no mesmo centro. Non pensa seguir estudando.

Semella que nunca foi consciente de que dada a súa competencia curricular cando iniciou a ESO, era case que imposible que titulara.

Alumno 5.4,(09-10)

Nace no núcleo urbano do concello no ano 1994.

Estuda E.I. e E. primaria no CEIP. Inicia a ESO con 12 anos sen superar os obxectivos de primaria en E.F. e inglés. Repite 1º e 2º de ESO. Abandona o ensino ordinario en 2º con 16 anos e sen titular. No curso 10-11 está a facer un PCPI. Non quere seguir estudando. Despois pensa traballar.

No curso 06-07 acudiu a clases de apoio e no curso 07-08 ademais de a apoio acudiu a PROA. No informe final de primaria indícase que é pouco traballadora, pasiva e que ten pouca “capacidade retentiva”. No informe da ESO indícase que non ten interese polos estudos. As súas notas son 1 en tódalas materias.

É filla única. Vive cos seus pais. O pai ten estudos primarios e traballa de albanel. A nai tamén ten estudos primarios e traballa no servizo doméstico. Ten habitación propia, na que estuda, cos libros que ela considera suficientes. Ten ordenador e conexión a internet. Fai os deberes, ela sola, as veces. Estuda uns 30 minutos a semana. Non ten hábito lector.

Sempre tivo moito apoio dos pais. Anímana. Veñen o IES a miúdo. Da importancia o título. Son conscientes de que é útil para o seu futuro. Cando saca malas notas castígana.

Ela valora o título polas posibilidades que lle pode ofrecer para traballar pero, dende que en 1º de ESO comezaron as dificultades na escola, di “pasaba de todo”

Alumno 6.5,(09-10)

Nace no núcleo urbano do concello no ano 1993.

Cursa E.I. e primaria no CEIP. Repite 2º de primaria e 1º de ESO. Abandona o ensino ordinario en 2º con 17 anos. No curso 10-11 está a facer un PCPI. Non pensa seguir estudando, quere incorporarse o mundo laboral.

Inicia a ESO con 13 anos sen superar os obxectivos de primaria en coñecemento, E.F., castelá, galego, inglés, matemáticas e relixión.

No informe de primaria recóllese que os tres anos détéctaselle atraso global do desenrolo. En 1º fíxoselle unha avaliación psicopedagóxica con estes resultados:

“Alumno con dificultades na memoria a longo prazo. Atención dispersa. Vocabulario reducido. A súa maior dificultade está na área comunicativa-lingüística.

Fala un galego propio da zona rico en seseo e coas particularidades da zona, con influencias de castelanismos e palabras prestadas.”

Cursa a primaria con ACIs. Asiste a clase de apoio 6h/s onde se lle reforza lingua castelá e matemáticas. Obsérvanse avances o longo do curso aínda que o seu interese é pouco. Xa na ESO segue con ACIs.

No curso 05-06 faixe outra valoración. O WISC-R dá un CI por debaixo da media. No BADyG tamén obtén resultados moi baixos.

Vive en no núcleo urbano cos pais e un irmán. O pai non ten estudos. Traballa de barbeiro. A nai tampouco ten estudos e tamén traballa de barbeiro. É unha familia de baixos ingresos económicos.

Ten habitación propia. Ten libros. Non ten ordenador. No fai deberes. Non ten hábito de estudo nin hábito lector. Como moito, adícalles 10 minutos os libros.

Algunhas veces foi a clases particulares.

Os pais veñen ó centro con regularidade. O seu interese polos estudos do fillo é “normal” di el. Son permisivos. Si suspende, non pasa nada. Valoran o título como algo que lle posibilita o traballo.

No tempo libre, ve a tv, xoga cos videoxogos e case nunca está cos amigos.

Alumno 7.6,(09-10)

Nace nun dos núcleos rurais do concello no ano 1994. Estuda no CEIP e despois no IES-4. Empeza a ESO con 12 anos. Ten a primaria superada. Na ESO repite 1º e 2º e con 16 anos, abandona o ensino ordinario sen título. No curso seguinte fai un PCPI.

Os informes dos profesores da ESO din que é vago, pouco traballador. As súas notas son 1. Presenta maiores dificultades nas áreas de linguas.

Non fai os deberes. Non ten hábito lector. Traballa sobre unha media hora a semana nun escritorio.

Ten habitación propia cos libros precisos. Ten ordenador pero non conexión a internet.

Vive cos pais e un irmán. O seu pai ten estudos primarios e traballa de albanel. A sua nai non ten estudos e traballa na conserveira.

Os pais non mostran interese polos estudos do fillo. Non veñen ao centro e cando ten malas notas non pasa nada. Son permisivos. Opinan que sería bo ter o título de Graduado para poder conseguir un traballo.

No tempo libre ve a TV, 5h/semanais, xoga con videoxogos, 2h/día, e, as fins de semana, pasa as tardes cos amigos. Pola semana esta pouco con eles.

As dificultades nos estudos comezaron cando empezou a ESO, aínda que, reconece que despois dos primeiros momentos “foron os mellores tempos porque xa me tirara o abandono”

Non pensa en seguir estudando porque ten que porse a traballar.

Alumno 8.7,(09-10)

Nace nun núcleo rural do concello limítrofe no ano 1994.

Inicia a ESO con 13 anos despois de repetir 4º de primaria e cos obxectivos sen superar nas materias de coñecemento, artística, castelá, galego, inglés, matemáticas e relixión.

No informe de primaria indícase que as súas dificultades son derivadas do absentismo escolar que ten. Os pais non veñen nin a xustificar as faltas. Non mostran ningún interese polos estudos do fillo.

Repíte 1º de ESO e abandona en 2º con 16 anos. Logo cursa un PCPI.

No último curso que está escolarizado na ESO, segundo os profesores, ten nulo interese polo estudo. Espera a que pase o tempo para irse a traballar.

Vive no mesmo espazo no que naceu cos seus pais. O pai, sen estudos, traballa de albanel. A nai, tamén sen estudos, é ama de casa.

Ten habitación propia cos libros propios dos estudos. Non ten ordenador.

Di estudar na habitación mais ou menos 5 minutos, non ter hábitos de estudo nin hábito lector. Non fai os deberes e ninguén lle axuda cos traballos escolares.

Cando suspende, non hai reacción ningunha por parte dos pais. Son permisivos aínda que, segundo o alumno, sí lle dan importancia o título de Graduado: “para traballar”.

No tempo libre ve a TV, una hora, non ten videoxogos e tampouco está moito cos amigos.

As dificultades na escola comezan en 4º de primaria. ¿Os seus sentimentos fronte o fracaso? “pasaba de todo” aínda que reconece que o título lle daría posibilidades de traballo.

Quere facer 2º curso de PCPI.

Alumno 9.8,(09-10)

Nace no núcleo urbano do concello no ano 1994. Estuda no CEIP e despois no IES-4.

Inicia a ESO con 13 anos despois de repetir 2º e sen acadalos obxectivos nas áreas de E.F., galego, castelá e Matemáticas. Na ESO repite 1º. Abandona en 2º con 16 anos. Logo cursa un PCPI. Os informes indican que, xa dende infantil non estuda nada, non se esforza e non chega a adquirir os conceptos básicos.

Na ESO continua ca mesma dinámica e, segundo os informes finais de curso da ESO, aínda que lee ben e ten boa comprensión lectora, presenta dificultades en matemáticas e traballo nulo. Gústalle a lectura e é creativo nos seus escritos. Non ten dificultades nin na expresión escrita, nin na expresión oral.

No curso 07-08 recibe clases de apoio 4horas/semanais. Está exento da segunda lingua estranxeira tempo que se adica na aula de apoio a traballar as técnicas instrumentais básicas.

No informe correspondente do profesor de apoio recóllese que “A nivel de comportamento é un neno tranquilo que, polo xeral, non dá problemas. É un tanto peculiar polo que os seus compañeiros en ocasións non entenden os seus razoamentos e métese con el...”

As dificultades máis importantes deste alumno están na área de matemáticas. Cústalle moito centrarse e motivalo nesta materia a que el lle ten especial “manía”, para el todo é moi difícil e trata de “escaquearse” por todos os medios para non traballar. Quizais todo isto ven provocado polo atraso que ten que lle impide avanzar nos contidos propios deste curso”

Vive no núcleo urbano cos seus pais e dous irmáns. O pai, sen estudos, ´peón en paro e a nai, tamén sen estudos, é ama de casa. Reciben unha axuda económica do Concello.

Ten habitación propia, lugar no que estuda, ordenador e conexión a internet.

Recoñece facelos deberes “as veces”sen axuda ningunha e estudar “uns 30 minutos”.

Di ter hábito lector.

Os pais interésanse polos seus estudos e castíganos cando saca malas notas aínda que non veñen ó centro case nunca. Dan importancia o título para acceder o mundo laboral.

No tempo libre ve a TV unhas 5 horas, xoga cos videoxogos e esta cos amigos as tardes da fin de semana.

Considera que os seus problemas comezaron cando entrou no IES e a súa reacción foi

“pasaba de todo”.

Quere facer un 2º curso de PCPI se lle vai ben en 1º. Despois, a traballar.

Alumno 10.9,(09-10)

Nace nun núcleo rural do concello limítrofe no ano 1994.

Comeza a ESO con 13 anos despois de repetir 4º de primaria e cas materias de lingua castelá, galego e inglés sen superar. Tamén repite 2º de ESO. Abandona o ensino ordinario en 2º de ESO con 16 anos. Logo cursa un PCPI.

Nos informes de primaria recóllese que ten dificultades na área de lingua. Fai sempre os deberes aínda que non sempre os fai ben.

Nos da ESO indícase que ten mala comprensión. Dificultades para organizala información e dificultades en matemáticas.

No curso 07-08 recibe clases de apoio, 4 sesións/sema, e segundo o informe correspondente, é un alumno tranquilo que parece sempre feliz. Non ten interese polos estudos e o seu comportamento é bo.

No referente as cuestións académicas, o informe de apoio di, que “domina as operacións básicas pero avanza con moita dificultade na resolución de problemas en canto se tratan conceptos novos.

A nivel de linguaxe ten dificultades tanto na expresión oral coma na escrita. Vocabulario pobre e moi básico.

Ten problemas de comprensión cando son textos longos a hora de sacala idea principal. A caligrafía é mala, en ocasións, imposible de descifrar.

Comete moitas faltas de ortografía tanto natural como convencional. Avanza, aínda que con moita lentitude”.

Vive en no medio rural cos seus pais , avós e un irmán maior que traballa co pai. O seu pai ten o Graduado en EXB e traballa de tratante de gando. A súa nai tamén ten o Graduado en EXB e traballa de ama de casa e tratante de gando.

Ten habitación propia na que estuda di “unha hora a semana”. Non ten ordenador. Fai os deberes “as veces”. Asiste a clases particulares. Di ter hábito lector.

Os pais teñen moito interese en que titule porque lle axudaría a conseguir traballo e cando saca malas notas, castígano. Di que “son autoritarios”

No tempo libre ve a TV, unha hora/día, no ten videoxogos e está cos amigos as fins de semana “case todo o día”

Considera que o fracaso comezou en 4º de primaria porque “deixou de estudar e pasaba de todo”. Cando suspendía poñíase “algo triste”.

Quere facer un segundo curso de PCPI e, despois, “poñerse de autónomo”

Alumno 11.10,(09-10)

Nace no núcleo urbano no ano 1994.

No 2000 emigra a outra comunidade autónoma, no 2001 a outra distinta da anterior, no 2006 volve a cambiar de domicilio e de cidade na mesma comunidade autónoma e no 2007 retorna ó núcleo urbano do concello.

Escolarízase no IES-4 08-09 en 3º da ESO onde permanece ata o curso 09-10 en que cumpre 16 anos e abandona o ensino ordinario despois de repetir 3º. Comeza un PCPI que ve coma “unha porta de axuda cando parecía estar todo perdido”.

No informe do curso 08-09 recóllese que “leva dous anos desconectada dos estudos o que lle repercute nas competencias lingüísticas e matemáticas. Está perdendo o nivel que si tivo. Ten capacidades pero non ten interese en exercitalas”

Vive no núcleo urbano cos pais e dous irmáns. O seu pai non ten estudos e traballa de mariñeiro. A nai ten a ESO e traballa de ama de casa.

Ten habitación propia, na que estuda, con libros e ordenador.

Di estudar unha ou dúas horas dependendo de si ten exames. Fai os deberes ca axuda da nai. Gústalle ler novelas.

Os pais queren que titule e cando suspende rífanlle pero non a castigan. Son permisivos.

No tempo libre ve a TV, 2,3 horas /día, e os sábados e domingos, 5 horas “fixas”. Xoga cos videoxogos e, de vez en cando, queda cas amigas, 2 ou 3 horas pola tarde.

Recoñece que as dificultades na escola comezaron cando cambiou de domicilio “intentaba estudar pero chegaba o día e non estudaba”.

Quere facer 2º curso de PCPI en perruquería e despois, traballar.

35 . 5 . - As dimensións: taxa bruta, taxa neta e fracaso escolar

A comprensividade supón o respecto as peculiaridades de cada estudante e o convencemento de que as motivacións, os intereses e as capacidades de aprendizaxe son moi distintas entre os alumnos, debido a un complexo conxunto de factores, tanto individuais como de orixe sociocultural que actúan entre si.

Nesta escola comprensiva, a atención a diversidade faise mediante un proceso integrador ca LOXSE (axudar o alumno para que se incorpore as características de escolarización da aula) e mediante un proceso inclusivo ca LOE (modificalas características de escolarización da aula para non xerar exclusión).

Nesta escola comprensiva, primeiro integradora e despois inclusiva, hai un número considerable de alumnos que quedan segregados, fracasan, non son quen de acadar as competencias básicas propostas polo sistema educativo.

As dimensións deste fracaso mídense nas seguintes taxas: Bruta, Neta e Fracaso Directo que, tal e como xa se explicou noutro apartado desta Tese, defínense así:

Taxa bruta de fracaso escolar

É a % de alumnos que non titulan sobre a poboación en idade teórica de obtención do título.

Cálculo da taxa bruta de fracaso escolar: $100 - (\text{alumnos que titulan no curso } x - x+1 \times 100 / \text{alumnos que cumpren a idade teórica de obtención de dito título} - 16 \text{ anos})$.

Taxa neta de fracaso escolar

É a % de alumnos que abandonan a ESO sen título (con 16 anos ou mais) sobre o total que sae da ESO (con 16 anos ou mais). Non computan os alumnos de 16 anos e/ou mais que están repetindo e que non deixan o ensino. Só os que deixan a ESO. Non considera a idade. Só

que teñan 16 anos ou mais. Capta, mellor que as outras taxas, a variación ano a ano.

Fracaso directo

É a % de alumnos que non titulan en relación a todos os matriculados en 4º. Abandono sen título/ total matriculados en 4º.

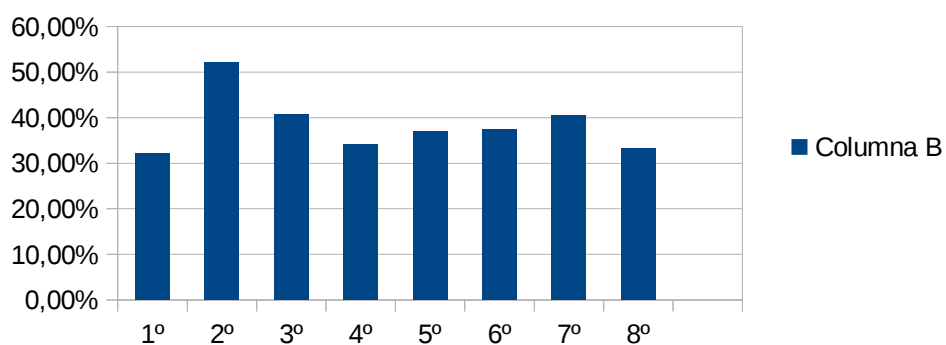
A continuación preséntase unha táboa na que se recollen os totais de alumnos nas distintas categorías e os valores que acadan, tanto cada unha das taxas, coma o fracaso directo.

Curso	Tota is	Con 16 a.	Matr. 4º	Saen totais	titulan	Non titulan	T. bruta IES-4-%	Taxa Neta % (IES-4)	Fr. Directo %(IES-4)
02-03	355	78	70	85	53	32	32,06%	37,60%	45,71%
03-04	321	69	39	61	33	28	52,20%	45,90%	71,79%
04-05	336	59	54	63	35	28	40,70%	44,40%	51,85%
05-06	295	70	66	71	46	25	34,20%	35,21%	37,87%
06-07	286	73	70	80	46	34	37,00%	43,50%	48,57%
07-08	236	72	56	66	45	21	37,50%	31,80%	37,5%
08-09	203	47	48	53	28	25	40,40%	47,20%	52,08%
09-10	195	48	39	48	32	16	33,30%	33,30%	41,02%

FONTE: Datos: elaboración propia.

Con estes valores elabóranse as gráficas seguintes:

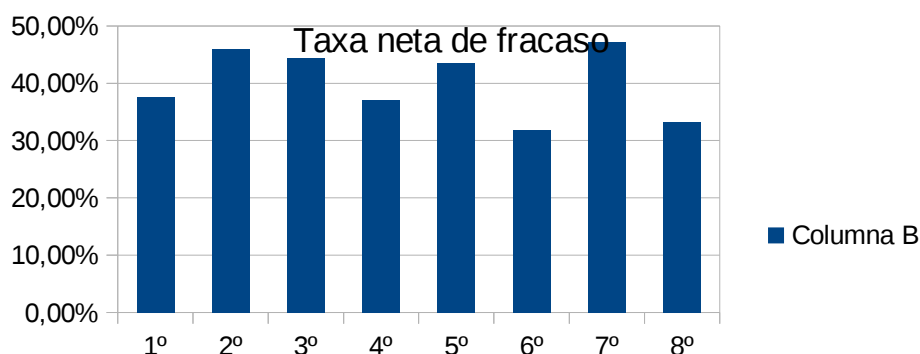
Taxa bruta de fracaso



Gráfica 29: taxa bruta dos oito cursos

O rango da taxa bruta é 20,1 e presenta valores relativamente homoxéneos. O valor

mínimo é 32,06 e o máximo 52,20.

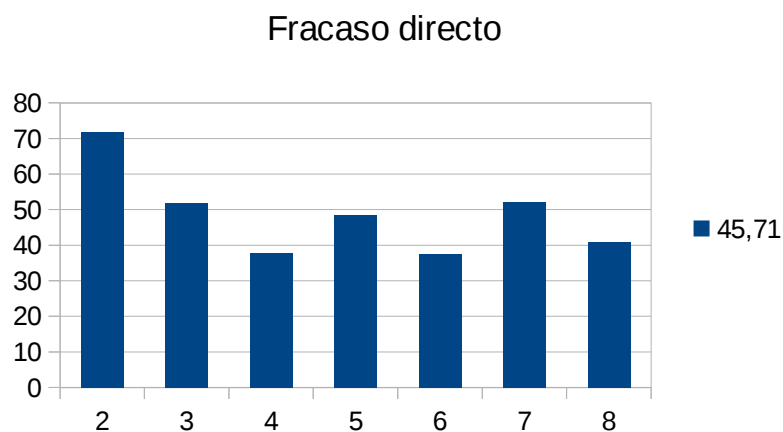


Gráfica 30: taxa neta dos oito cursos

Lenda: 1º - 02-03, 2º - 03-04, 3º - 04-05, 4º - 05-06, 5º - 06-07, 6º - 07-08, 7º - 08-09, 8º - 09-10

Os rangos da taxa neta tem un recorrido de 15,4. O valor mínimo é 31,8 e o máximo 47,20. Presenta o menos rango das tres taxas. É o valor mais homoxéneo.

A vista dos datos destas taxas pódese dicir que o fracaso neste IES acada cotas moi altas.



Gráfica 31: fracaso directo dos oito cursos

Os rangos do fracaso directo é 34,29. o valor mínimo é 37,5 e o máximo 71,79.

Comparación taxa bruta- taxa neta

No cómputo curso a curso saen mais alumnos que hai matriculados en 4º. Abandonan cursando niveis distintos a 4º. Saen cando están cursando outros niveis distintos a 4º. Hai un abandono importante en 2º e 3º de ESO.

A taxa bruta é maior que a taxa neta excepto nos cursos 03-04 e 07-08 no que se inverten os valores debido a que hai mais alumnos que cumpren 16 anos e que permanecen escolarizados que alumnos que saen. No curso 09-10 os valores iguálanse e tamén se iguala o número de alumnos que saen e os que cumpren 16 anos.

Comparación taxa neta-fracaso directo

En todos os cursos o fracaso directo é maior que a taxa neta xa que sempre saen mais alumnos dos que hai matriculados en 4º proba de que os alumnos abandonan cursando niveis distintos a 4º.

O longo dos oito anos non se observan nin aumentos nin diminucións dos valores das taxas iso, a pesares de que a LOE non eliminou os problemas da Loxse, pero fixo unha cousa “prohibida” pola Loxse, reforzar os alumnos que ían peor (exentos de cursar 2º idioma) o cal, neste caso concreto, non parece repercutir nos datos .

A medida mais importante que entrou en vigor no curso 2007-08 foi o Plan PROA na súa versión autonómica (mentres dependeu do ministerio apenas tivo resultados), no que cada Comunidade establecía un plan de reforzo dos alumnos que tiñan dificultades o remate da ESO. O Ministerio encargábase das liñas xerais e de poñer parte do diñeiro, e as comunidades organizábanse con plans adaptados as súas necesidades.

Semellaba que o fracaso baixaría tres ou catro puntos a partires do curso 2007-08.

Neste IES hai PROA e parece que no curso 07-08 si baixou a taxa neta de fracaso, de feito acada o valor mais baixo, pero no curso seguinte xa volveu a subir para volver a baixar no seguinte. A taxa bruta mantívose nos mesmos valores que no curso anterior para logo subir no seguinte. O fracaso directo tamén baixou aínda que no seguinte volveu a subir. Non parece que PROA, nestes primeiros cursos sexa sinónimo de diminución do fracaso escolar.

Dúas posibles explicacións a estas altas cifras de fracaso poderían ser, por un lado, o distanciamento xeográfico e cultural dós centros nos que se decide o currículo escolar e por outro lado, o sistema produtivo do entorno social do IES que non é unha economía baseada en sectores nos que sexa necesaria da man de obra cualificada. Non é casual que a taxa de abandono sexa elevada. Non precisan o título para os traballos que lles ofrece o entorno nin tampouco ven que os seus pais o precisaran para sobrevivir. O título non lles aporta valor engadido aínda que a formación básica é clave para a formación o longo da vida.

Táboa comparativa: España – Galicia -I ES-4

Curso	T. Bruta España,%	T. Bruta Galicia,%	T. bruta IES-4-%	T. Neta España,%	T. Neta Galicia,%	Taxa Neta % (IES-4)
02-03	28,7	23,6	32,06	27,0	24,9	37,60
03-04	28,5	26,3	52,20	28,4	26,7	45,90
04-05	29,6	23,9	40,70	28,4	26,9	44,40
05-06	30,8	25,1	34,20	27,7	25	35,21
06-07	30,7	23,7	37,00	28,6	27,2	43,50
07-08	28,5	24,2	37,50	27,9	24,5	31,80
08-09	25,9	21,8	40,40	25	23,3	47,20
09-10	25,9	23,4	33,30	23,8	21,8	33,30

FONTE: “Las cifras de la educación en España” e elaboración propia.

Partindo de que cada IES é un microcosmos no que probablemente se sigan pautas que se aloxan da norma xeral, a vista dos datos anteriores obsérvase que en España, a taxa neta é sempre menor que a taxa bruta porque esta recolle tamén o absentismo. En Galicia e no IES-4 non é así. Os alumnos permanecen nos centros mais aló dos 16 anos e, ademais, semella non haber absentismo nin abandono antes de dita idade, polo menos non aparece rexistrado.

As taxas son moito mais altas no IES-4. Hai un índice moito maior de fracaso escolar e/ou abandono sen título no caso deste centro concreto.

CAPÍTULO OITAVO: ANÁLISE COMPARATIVA E CONCLUSIÓNS

36 . - A poboación de cada centro

Esta investigación abrangue oito cursos académicos nos que hai un total de alumnos matriculados en cada centro dos que unha parte abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen o título de graduado en ESO representando unha porcentaxe distinta en cada caso. Na táboa seguinte recóllense os datos relativos ao total de alumnos matriculados, total de alumnos que deixan o ensino básico sen titular e a % que representan en cada caso en relación ó total.

Centro	Alumnos totais	Sen título	% en relación ó total de matriculados en cada centro	% en relación a poboación total, n=511.
IES-1	1860	90	4,83%	17,61%
IES-2	1420	100	7%	19,56%
IES-3	1452	112	7,7%	21,91%
IES-4	2227	209	9,3%	40,90%
Totais	6959	511	7,34%	100%

Na comparación dos datos anteriores obsérvase que a porcentaxe de abandono, en relación ó total de matriculados en cada centro no intervalo que abrangue o estudo, no IES-1 (4,83%) é practicamente a metade da do IES-4 (9,3%); mentres que o IES-2 (7%) e o IES-3 (7,7%) teñen unha % semellante.

Por outra parte, o peso da poboación que abandona en cada centro en relación ó total é moi distinto e varia seguindo esta orde en progresión ascendente: centro urbano (17,61, n=90), suburbano (19,56%, n=100), rural de interior (21,91%, n=112) e rural de costa (40.90%, n=209).

En conclusión, partindo da cidade o número de alumnos que abandona o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título vai en aumento, tanto na súa porcentaxe en relación a poboación total de alumnado coma no peso dentro da poboación desta tese (considerada na súa totalidade, n=511), na medida na que nos distanciamos, xeograficamente, da mesma, nunha progresión crecente: paisaxe urbana, suburbana, rural de interior e rural de costa e, consecuentemente, o peso no total segue esta pauta: rural de costa, rural de interior, suburbano e urbano.

37 . - O contexto do espazo xeográfico

37 . 1 . - As distintas paisaxes xeográficas humanizadas

A paisaxe urbana, suburbana, rural de interior e rural de costa, manifestacións do contexto do espazo xeográfico nas que as familias teñen arraigo e constrúen a súa identidade, son o criterio adoptado para a elección dos centros.

As súas características defínense a partires do medio físico, a poboación, economía, transporte e oferta educativa e cultural.

Medio físico

Segundo este criterio, elíxense catro paisaxes xeográficas: urbana na que se sitúa o IES-1, suburbana na que se sitúa o IES-2, rural de interior na que se sitúa o IES-3 e rural de costa na que se sitúa o IES-4. Esta última ten a particularidade de estar situada nun extremo do mapa galego de xeito que non é paso para ningunha outra paisaxe o que implica que ou vas a aí ou non vas pero nunca pasas por alí para ir a calquera outra paisaxe feito que afonda no seu illamento aínda que os habitantes vivan concentrados no espazo.

Poboación

Defínese polo criterio da denominada “densidade de poboación” que é o valor que indica a relación entre a cantidade de persoas que viven nun territorio e a extensión deste. É unha cifra que permite facerse unha idea aproximada de canto territorio está habitado nun determinado lugar.

Os concellos nos que se sitúan estes centros presentan, a 01/01/12, as densidades de poboación que se recollen na seguinte táboa na que tamén se inclúen as correspondentes a Galicia e España có fin de comparalas entre si. Nas correspondentes ós concellos nos que se sitúan os centros faise mención ó tipo de crecemento da poboación.

Centro	Tipo de Concello	Crecemento	Densidade de poboación
IES-1	Urbano	negativo	6.543,8 hab./km ²
IES-2	Suburbano	positivo	766,00 hab./km ²
IES-3	Rural de interior	negativo	36,30 hab./km ²
IES-4	Rural de Costa	alterna positivo-negativo	120,00 hab./km ²
Galicia	Comunidade Autónoma		94,52 hab./km ²
España	Pais		93,51 hab/km ²

Fonte: IGE; Instituto Galego de Estadística.

As paisaxes xeográficas nas que se sitúan os IES-1 e IES-2 presentan unha poboación concentrada cunha densidade moi superior ás dos outros dous IES e mesmo as densidades de Galicia e de España. As vantaxes dunha poboación concentrada son a de dispor de mais servizos e de índole mais diversa: educativos, sanitarios, ocio, culturais, comercio, medios de transporte e traballo. Pola contra, a paisaxe xeográfica na que se sitúa o IES-3 presenta unha poboación dispersa e cunha densidade moi baixa. A poboación destas zonas vive illada e este illamento ten consecuencias nos alumnos tanto no ámbito das relacións, xa que moitos só se relacionan con persoas fora do ámbito familiar cando acoden ó centro, coma no ámbito cultural polas case nulas posibilidades de acceder a manifestacións de tipo cultural fora do centro e do horario lectivo. Neste medio, os servizos son escasos e están situados nas cabeceiras das

comarcas. O acceso a eles está condicionado pola escaseza de medios de transporte. Na paisaxe xeográfica humanizada rural de costa onde se sitúa o IES-4 a poboación ten unha poboación rural concentrada en pobos cunha densidade media.

Transportes

O transporte é un elemento clave neste contexto xa que del dependen as relacións entre os individuos e os territorios así coma o acceso a bens tanto económicos coma educativos e culturais.

Nos centros urbanos e suburbanos hai unha ampla oferta de transporte público que lles permite ós alumnos moverse para acudir a outros centros educativos e a outras actividades de ocio e cultura: cines, exposicións, concertos, etc. Nos centros rurais, pola contra, a oferta de transporte público límitase a un autobús que enlaza o núcleo urbano do concello cá capital de provincia e cá capital da Comunidade Autónoma. Fai dous ou tres viaxes ó día en ámbalas dúas direccións. Este transporte tamén une, consecuentemente, os pobos polos que pasa. En ámbolos dous casos, rural de interior e rural de costa, é un servizo moi insuficiente que limita a mobilidade da poboación en xeral e dos alumnos en particular. Esta escaseza de transporte público vese agravada no caso do IES-3 pola dispersión da poboación de aí que, como manifesta a orientadora, a prioridade dos avós sexa mercar un coche no momento no que os netos cumpren os 18 anos e sacan o carne de conducir aínda no caso de familias de poucos recursos.

Economía

A oferta económica de cada paisaxe xeográfica é un criterio que exerce a súa influencia na poboación e polo tanto tamén nos alumnos por dúas vías: unha referente a economía familiar e outra referente as posibles saídas laborais, xa que estas, servirán de motivación para os posibles logros no sistema educativo.

No referente ós catro contextos desta tese, a cidade, ten unha oferta de actividades económicas diversificada aínda que insuficiente o que fai aumentar os índices de paro. O

suburbano, en cambio, oferta traballos, maioritariamente, no sector servizos, ben no propio concello ou na cidade próxima aínda que xa se fai notar o efecto da crise, maioritariamente, na poboación inmigrante que traballa, basicamente, no servizo doméstico e na hostalería.

A vida no rural de interior do IES-3 está determinada pola morfoloxía do terreo que propicia a existencia dun alto número de explotacións gandeiras e agrícolas o que determina a dinámica das vidas dos alumnos que alí viven. En todas as casas do rural hai actividade agrícola e/ou gandeira. Nos núcleos urbanos, a economía deriva do sector servizos e do comercio e hai bastantes familias que viven con pensións de inserción social. Non teñen traballo nin terras. Uns e outros, fora da casa, traballan nunha fábrica de madeira que elabora todo tipo de materiais. Tódalas familias teñen algún membro nesta fábrica. Pola contra, a vida no rural de costa do IES-4 está estreitamente ligada ó mar aínda que non de maneira única. A pesca e o marisqueo son a principal fonte de riqueza ben pola venta directa, ben polo traballo que orixina unha empresa de envasado de latas de conserva que se sitúa no entorno. A gandería e a agricultura son de subsistencia e, tamén hai, unha certa riqueza forestal. Outras fontes de ingresos son a artesanía e a emigración, sobre todo a Europa. Ten certa importancia o turismo. Esta economía reflíctense no perfil da cualificación profesional dos pais.

Oferta educativa das distintas paisaxes xeográficas humanizadas

A oferta educativa que cada territorio pon a disposición da poboación é un dato importante tendo en conta que o abandono do ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título de Graduado en ESO se manifesta neste contexto. Son os centros próximo ós domicilios e, as familias, resúltanlles accesibles tanto xeográfica coma economicamente .

Na paisaxe xeográfica humanizada urbana hai unha grande oferta educativa tanto pública como concertada e mesmo privada que abrangue tódalas etapas educativas dende educación infantil ata a universidade pasando por primaria, secundaria obrigatoria e postobrigatoria. Do mesmo xeito, na suburbana hai garderías municipais, centros de infantil e primaria públicos e concertados, centros de ensino secundario públicos e concertados e centros da universidade. A oferta educativa complétase cós centros da cidade próxima.

Polo contrario, a paisaxe rural de interior, na que se sitúa o IES-3, ten unha oferta restrinxida a escolaridade obrigatoria e secundaria postobrigatoria, unha escola infantil nun núcleo urbano, dous CEIPs públicos un en cada un dos núcleos urbanos e un centro de secundaria (ESO, bacharelato, ciclos formativos) e un EPAPU (centro de adultos). Esta oferta educativa está concentrada nos dous núcleos urbanos, principalmente no que se sitúa o IES. Os concellos limítrofes contan cunha oferta mais ampla de ciclos formativos aínda que só poderán cursalos aqueles alumnos que contan cunhas circunstancias socioeconómicas que lles permitan o desprazamento ata eles. Para facer estudos universitarios xa se terían que ir a vivir a cidade porque non é posible facela viaxe diariamente. Os alumnos deste concello teñen que desprazarse, xa dende educación infantil, fora do seu entorno rural xa que tódolos centros de ensino están situados nos dous núcleos urbanos. Neste medio, é o alumno o que ten que adaptarse a escola e non ela, en modo algún, as características do alumno (Férrandez Enguita, 2010).

Mentres que na paisaxe rural de costa, na que se sitúa o IES-4, contan con un centro de infantil situado nun núcleo rural, tres centros de educación infantil e primaria (CEIPs), situados en núcleos de poboación distintos: un no núcleo urbano, outro no mesmo núcleo rural que o IES e o terceiro noutro núcleo rural distinto. Hai un certo achegamento ós contextos nos que residen os alumnos o que fai que estes non teñan que abandonalos en idades temperás. A oferta complétase cun centro, de recente creación, de ESO (IES-4), sen bacharelato, que está no segundo núcleo urbanizado do rural no que se concentra un número considerable de poboación que veu saldadas carencias de ensino secundario do concello e con un programa de formación de adultos impartido nun local municipal que engloba dúas actuacións:

1 . - Preparación das probas encamiñadas á obtención do graduado en educación secundaria. Dirixida con carácter xeral ás persoas maiores de 18 anos. Excepcionalmente poderá matricularse o alumnado maior de 16 anos sempre que teñan un contrato laboral no momento de formalizar a súa matrícula ou que realizase un PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial). O horario das clases formativas son de luns a venres de 19.30 a 22h e sábados de 15.30 a 18h.

2. - Bacharelato a distancia. Dirixida ás persoas maiores de 18 anos e que cumpra os requisitos académicos establecidos (graduado en secundaria, técnico auxiliar de formación

profesional de primeiro grao, etc.). Estes programas realízanse no centro de iniciativas e ten como centro colaborador o IES dunha cidade. Para cursalo bacharelato e os ciclos formativos (oferta moi escasa) presenciais teñen que desprazarse ata o concello limítrofe o que supón unha barreira que non tódolos alumnos poden superar por motivos económicos e/ou familiares. Para facer estudos universitarios xa terían que irse a vivir a cidade porque non é posible facela viaxe diariamente.

Oferta cultural

É outro dos criterios a ter en conta á hora de definir unha paisaxe xeográfica humanizada pola importancia que ten na formación dos alumnos.

A oferta cultural da cidade na que se sitúa o IES-1 é ampla e variada: rede de bibliotecas públicas, museos, teatro, concertos, exposicións, conferencias, etc. actividades as que os alumnos poden asistir xa que algunhas son gratuítas. Os centros educativos organizan visitas guiadas ó longo do curso a varios de estes lugares e espectáculos. Do mesmo modo, a oferta suburbana na que se sitúa o IES-2 é ampla e variada, cumpre salientar que se trata dun concello cunha importante en oferta cultural: ten unha rede de bibliotecas públicas, salas de conferencias e exposicións nas que se celebran concertos, conferencias, exposicións e todo tipo de actividades culturais.

Polo contrario, a oferta cultural da paisaxe rural, tanto de interior coma de costa, é mais restrinxida e pode resumirse así: no rural de interior, IES-3, aparece recollida na páxina web do concello nestes termos: a concellería de educación, cultura e deportes do concello ten como finalidade fomentar a educación, a cultura e o deporte. Hai escolas deportivas municipais nos núcleos urbanos, unha biblioteca municipal tamén no centro urbano no que se sitúa o IES e o longo do ano convócanse diversos concursos de contos e relatos. Esta oferta concéntrase nos núcleos urbanos e os alumnos do medio rural teñen a barreira do transporte, mentres, no rural de costa, IES-4, concrétese nunha serie de actuacións na biblioteca municipal, situada no núcleo urbano do concello, e numerosos obradoiros, impartidos por monitores especializados, que con intención lúdico-pedagóxica, permiten coñecer os segredos de diferentes disciplinas artísticas (música, baile, teatro, fotografía, artesanía). Realízanse no núcleo urbano e en

distintos núcleos urbanizados do territorio municipal co fin de que todos poidan ter acceso aos mesmos. Esta oferta complétase cunha ampla e diversificada oferta de escolas deportivas de distintos deportes. Neste caso, a poboación está mais concentrada que na paisaxe xeográfica humanizada rural de interior.

En conclusión, a poboación vive en poboacións concentradas cunha densidade alta nas paisaxes xeográficas nas que se asentan os IES-1 e IES-2, poboación dispersa cunha densidade baixa na paisaxe xeográfica humanizada rural de interior con dous núcleos urbanizados dentro do ámbito rural na que se asenta o IES-3 e poboación concentrada cunha densidade media asentada en varios núcleos urbanizados, un de maior tamaño no que se sitúa o concello e outros mais reducidos, nun dos cales se asenta o IES-4, dentro do ámbito rural de costa.

As paisaxes urbana e suburbana contan cunha rede de transporte ampla e variada que posibilita o contacto das familias có resto do mundo mentras no medio rural é escasa e limita todo tipo de movementos. A oferta de medios de transporte segue unha progresión inversa a porcentaxe de alumnos que abandona o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título de Graduado en ESO: diminúe na medida na que nos distanciamos, xeograficamente, da cidade, seguindo esta pauta: paisaxe urbana, suburbana, rural de interior e rural de costa e, consecuentemente, é inversamente proporcional ó peso da porcentaxe de alumnos no total seguindo esta pauta: rural de costa, rural de interior, suburbano e urbano

A nivel económico, as familias da poboación móvense en tres escenarios económicos. Un corresponde as paisaxes urbana e suburbana nas que predominan o sector servizos, outra corresponde a paisaxe rural de interior moi ligada a agricultura e a gandería e outra corresponde a paisaxe rural de costa moi ligada as actividades no mar e a emigración.

Hai unha oferta educativa ampla e variada na zona urbana e suburbana e outra mais limitada na zona rural na que se diferencia a rural de interior con oferta ampla ata a secundaria post-obrigatoria, incluídos ciclos formativos dende fai anos, e restrinxida a secundaria obrigatoria, recente, no rural de costa. Nestas dúas zonas rurais as posibilidades educativas fora do circuíto obrigatorio que ofertan as administracións en cada unha delas, están moi limitadas pola ausencia, case total, de medios de transporte público e polas posibilidades económicas das familias. A oferta educativa determina as traxectorias individuais de aprendizaxe na medida na

que motiva e fai posible continuar outros estudos dentro das institucións educativas despois de abandonar o ensino básico, cursado en réxime ordinario sen título de ESO.

A oferta cultural é ampla e variada na zona urbana e suburbana e escasa e case que restrinxida ós núcleos urbanizados nas zonas rurais. Esta realidade vese agravada pola dispersión da poboación na zona rural de interior onde hai moitos alumnos para os que o único contacto coa cultura é a través do IES. Visitar un museo, ir a un concerto sempre é a partires do IES. Na zona rural, o IES é unha ventá ó mundo.

A oferta de medios educativos e de medios culturais seguen unha progresión inversa a porcentaxe de alumnos que abandona o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título de Graduado en ESO: diminúe na medida na que nos distanciamos, xeograficamente, da cidade, seguindo esta pauta: paisaxe urbana, suburbana, rural de interior e rural de costa e, consecuentemente, é inversamente proporcional ó peso da porcentaxe de alumnos no total seguindo esta pauta: rural de costa, rural de interior, suburbano e urbano

37 . 2 . - Lugar de procedencia da poboación dos distintos centros

Este é un dato a considerar debido a que o lugar de procedencia e o tempo vivido nun espazo xeográfico poden influír na valoración que pais e alumnos fan do éxito ou fracaso escolar que, a súa vez, determinará os medios e recursos que a familia pon a disposición do fillo.

No IES-1, o 87,77% (n=79) dos alumnos proceden da mesma cidade na que se sitúa o IES, seguramente, como indica a orientadora, “netos de xente emigrada dende o rural nos anos 60”. É o grupo con arraigo no territorio. Séguelle o grupo de inmigrantes hispanoamericanos que representan o 7,77% (n=7) dos que cinco son alumnos de incorporación tardía. A continuación, o 2,22% (n=2) proceden da mesma provincia, o 1,11% (n=1) proceden doutra provincia galega e o 1,11% (n=1) é fillo de emigrantes retornados.

Mentres, no IES-2, o 60% (n=60) dos alumnos proceden da paisaxe xeográfica na que se sitúa o centro. Pertencen a familias que ou ben levan xeracións vivindo nesta zona ou ben viñeron cós pais de zonas próximas. Son o grupo con arraigo no territorio. Séguelle o grupo de

inmigrantes hispanoamericanos que representan o 26% (n=26). A continuación, o 5% (n=5) son inmigrantes brasileiros, o 5% (n=5) son fillos de emigrantes retornados que estiveron escolarizados nos sistemas educativos dos respectivos países e o 4% (n=4) proceden doutras provincias e chegan aquí acompañados das súas familias. Neste centro hai un 31% (n=31) de alumnos inmigrantes que, dada a porcentaxe que representan no grupo, cabe pensar que exercerán influencia sobre as taxas de fracaso escolar total na liña do que afirma o profesor J. Calero nun estudo sobre o fracaso escolar en España a partires de datos de PISA 2006, no que di que :

“Las características de los alumnos no sólo influyen sobre su propio rendimiento sino que determinan el de sus compañeros. En este sentido, el análisis muestra que la acumulación de alumnos de origen inmigrante en los centros tan sólo incrementa el riesgo de fracaso escolar cuando la concentración de dicho tipo de estudiantes supera al 20% del alumnado total. Esta afirmación supone un argumento a favor de una distribución más equilibrada del alumnado de origen inmigrante entre centros, favoreciendo dicha redistribución a los estudiantes nacionales”. (Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S., 2009, p.299).

Tamén no IES-3, o 94,64% (n=106) dos alumnos proceden da paisaxe xeográfica na que se sitúa o centro ou, como moito, proceden de localidades próximas ó mesmo. Son o grupo con arraigo no territorio. Séguelle o 3,57% (n=4) fillos de emigrantes retornados de países europeos. A continuación o 0,89% (n=1) que proceden doutra provincia galega e o 0,89% (n=1) que proceden doutra provincia española. Todos estes alumnos residen, o 38,39% (n=43), nun dos dous núcleos urbanos do concello e o 61,60% (n=69) nos distintos núcleos rurais. É “unha poboación maioritariamente rural”.

E no IES-4 o 84,21% (n=176) dos alumnos proceden da paisaxe xeográfica humanizada na que se sitúa o centro. Son o grupo con arraigo no territorio. Séguelle o 15,78% (n=33) que nacen fora do concello e nun momento determinado da súa vida retornan. Destes, o 10,52% (n=22) nacen en países europeos e o 0,95% (n=2) nacen noutras comunidades autónomas pero

viven no territorio dende idades temperás, algúns viven cós avós, e xa cursan neste centro toda a escolaridade. O 4,30% (n=9) nados en países europeos, son alumnos de incorporación tardía. A emigración é unha constante neste espazo territorial. Os alumnos nacen e viven noutros países e retornan a vivir, ben cós pais, ben cós avós se os pais permanecen na emigración. Hai casos nos que un dos pais está emigrado e o alumno vive só co outro proxenitor, xeralmente a nai. Este retorno pódese producir cando son nenos ou adolescentes. Todos eles residen, o 59,33% (n=124) no núcleo rural e o 40,67% (n=85) no núcleo urbano. As diferenzas entre vivir nunha ou noutra paisaxe están directamente relacionadas cós medios de transporte tal e como quedan patentes nas traxectorias individuais.

En conclusión, nos catro centros, a maior porcentaxe de alumnos proceden das paisaxes xeográficas nas que se sitúan os distintos IES onde teñen arraigo e construíron a súa identidade destacando o sistema de valores transmitido. Son, nunha proporción de maior a menor nesta orde:

IES-3: 94,64% (n=106),

IES-1: 87,77%(n=79),

IES-4: 84,21% (n=176) e

IES-2: 60% (n=60). Este centro é o que ten unha maior diversidade de alumnos en función do medio xeográfico de procedencia e, seguramente, pola paisaxe xeográfica humanizada na que se sitúa, zona suburbana no límite dunha cidade.

O segundo grupo, por porcentaxe de alumnos fórmano os inmigrantes (hispanoamericanos e brasileiros) que representan o 7,43% (n=38).

O terceiro grupo, por porcentaxe de alumnos fórmano os de incorporación tardía que representan o 7,34% (n=37).

Nota: o total non suma 511 xa que hai alumnos que son inmigrantes e de incorporación tardía.

38 . - O contexto socio-cultural

A poboación vive en contextos socio-culturais, onde adquiren un sistema de valores, determinado, entre outras, polas características económicas, educativas e culturais do contexto do espazo xeográfico no que as familias, cun nivel educativo e unha autonomía relativa, desenrolan un estilo de vida marcado pola profesión que exercen pais e nais. As características socio-culturais familiares determinan tanto a valoración que fan dos estudos dos fillos coma os medios que poñen en xogo para axudalos.

Tipos de familias

Para determinar o tipo de familias no que viven os alumnos botamos man das traxectorias individuais segundo as cales a maioría viven en familias nucleares (pai/nai/descendencia) e extensas (pai/nai/descendencia/avós/tíos) agás no IES-2, centro suburbano, que presenta a peculiaridade de ter familias monoparentais (pai ou nai/fillos) e ensambladas (pai/nai/agregados) dentro da diversidade de alumnado que se escolariza neste IES. Analizando a tipoloxía destas familias obsérvase que, aínda que persiste, como realidade sociolóxica, a conexión entre familias desestruturadas e fracaso escolar (Jóvenes y fracaso escolar, Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, 2007), ponse de manifesto que é preciso ampliálo perfil dos alumnos con fracaso escolar e incorporar tamén a fillos de familias ben estruturadas, inmigrantes e emigrantes retornados.

38 . 1 . - Profesións e estudos de pais/nais

O nivel académico e o nivel profesional dos pais configuran o nivel socio-cultural das familias e determinan un estilo de vida. Numerosos estudos, por exemplo PISA, Fernández Enguita, (2010, p. 71) poñen de manifesto a relación directa entre dito nivel e o risco de fracaso dos fillos na escola xa que o nivel socio-cultural das familias é distinto e a escola é a mesma para todos. Pero non só o nivel socio-cultural da familia é determinante, tamén o é a

existencia dunhas “condicións que fagan posible transmitilo”, (Lahire, Bernard, 2003). É preciso que as persoas que poderían facer esa transmisión teñan tempo e a disposición precisa para facelo.

Os pais

A seguinte táboa recolle os datos do nivel profesional e de estudos de pais e nais en cada centro. Tendo en conta que o total de casos estudados nesta investigación son 511, estes datos representan o 54,20% (n=277) das profesións dos pais e o 41,29% (n= 211) dos estudos.

Centro	Profesión	Estudos
IES-1 Total: 69 pais	Nivel I : 36,23% (n=25) Nivel II : 57,97% (n=40) Nivel III : 5,79% (n=4))	Primarios: 33,33% (n=1) Bacharelato: 66,66% (n=2)
IES-2 Total: 21 pais	Nivel I : 52,38% (n=11) Nivel II: 33,33% (n=7) Nivel III: 14,28% (n=3)	Primarios: 20 (95,23%) Licenciatura: 1 (4,76%)
IES-3 Total: 107 pais	Nivel I: 48,59% (n=52) Nivel II: 51,40%(n=55)	Primarios: 58,87%, n=63 Graduado: 26,16%, n=28 FP: 9,34%, n=10 Bacharelato: 5,60%, n=6
IES-4 Total: 80 pais	Nivel I: 91,25%, (n=73) Nivel II: 8,75%, (n=7)	Sen estudos ⁹ : 3,75%, n=3 Primarios: 84,44%, n=76 Graduado: 1,25%, n=1

⁹ Considérase que cursaron estudos primarios na escola do pobo ata a idade obrigatoria.

Cualificación profesional dos pais

Analizando os resultados totais da cualificación profesional dos pais de tódolos centros xuntos, que representan o 54,20% (n=277) do total, obtéñense os seguintes resultados:

O 58,12% (n=161) desempeñan profesións pertencentes ó nivel I que é maioritario nos IES-2 e IES-4 sendo, neste último centro, a case totalidade. O espazo suburbano ten unha oferta diversificada tanto laboral como educativa aínda que este grupo desempeña traballos sen cualificar. No espazo territorial rural de costa non había posibilidades de cursar unha FP e os alumnos que non seguían a vía académica, ao saíren da escola obrigatoria só lles quedaba a saída de ir a traballar a postos de traballo sen cualificar. Hoxe as cousas non cambiaron moito xa que, se ben contan co IES-4, este é un centro de nova creación no que non hai ciclos formativos.

O 39,35% (n=109) desempeñan profesións pertencentes ó Nivel II que é maioritario no IES-1 e IES-3. Neste último acada unhas porcentaxes moi similares ó Nivel I. O espazo urbano do IES-1 ten unha oferta profesional maior e mais diversificada. O espazo rural de interior, aínda que cunha oferta mais reducida, conta con un IES que oferta, historicamente, ciclos formativos que xa cursaron estes pais no mesmo centro que agora o fan os alumnos que non optan pola vía académica do Bacharelato.

O 2,52% (n=7) desempeñan profesións pertencentes ó Nivel III que só aparece nos IES- 1 e IES-2 onde acada valores moi pouco significativos. Este dato está relacionado coas posibilidades educativas e profesionais que oferta a cidade.

Analizando os resultados da cualificación profesional dos pais centro a centro obtéñense os seguintes resultados:

No IES-1, o nivel de cualificación profesional mais frecuente é o 2 seguido do nivel 1. O nivel 3 é o menos frecuente e só o desempeñan o 5,79% (n=4) dos pais. Sucede o mesmo no IES-3 no que tamén o nivel 2 é o mais frecuente seguido do nivel 1 pero, neste centro, non hai pais que desenrolen unha profesión catalogada como nivel 3. Pola contra, no IES-2, o nivel de cualificación profesional mais frecuente é o 1 seguido do nivel 2 sendo o nivel 3 é o menos frecuente que só o desempeñan o 14,28% (n=3) dos pais. Igual sucede no IES-4 no que tamén

o nivel de cualificación profesional mais frecuente é o nivel 1 seguido do nivel 2 e, ao igual que no IES-3, tampouco neste centro hai pais que desempeñen profesións cualificadas co nivel 3.

A progresión é a seguinte:

IES-1 a progresión é Nivel II, Nivel I, Nivel III.

IES-2 a progresión é Nivel I, Nivel II, Nivel III.

IES-3 a progresión é Nivel II, Nivel I.

IES-4 a progresión é Nivel I, Nivel II.

En conclusión, no referente ó desempeño profesional, os pais do medio urbano e rural de interior desempeñan profesións catalogadas coma de nivel II que supoñen unha certa especialización. No caso do medio urbano hai mais posibilidades de formación e traballo e no caso do rural de interior a existencia, dende fai anos, dun centro con FP ofrece a poboación unha formación laboral especializada. Nos centros suburbano e rural de costa desempeñan profesións catalogadas coma de nivel I, sen especialización. No centro suburbano son pais sen especialización profesional debido as condicións socioeconómicas e no caso do centro rural de costa non contan, nin contaron, con posibilidades de formación xa que o IES é de nova creación e, ademais, non conta con FP.

Estudos dos pais

Considerando os catro centros, en conxunto, os datos son os seguintes:

O 77,25% (n=163) do total de pais teñen estudos primarios. É o grupo maioritario nos tres centros.

O 13,74% (n=29) do total de pais teñen estudos a nivel de graduado do que só hai pais nos IES-3 e 4 sendo no IES-3 o segundo grupo.

O 4,73% (n=10) do total de pais, todos do IES-3, teñen estudos a nivel de FP

O 3,79% (n=8) do total de pais, todos do IES-3, teñen estudos a nivel de bacharelato.

O 0,47% (n=1) do total de pais, todos do IES-2, teñen estudos a nivel universitario.

Considerando cada centro por separado, os datos son os seguintes:

No IES-1 só se coñecen os estudos dos pais e das nais dos alumnos das “historias de

vida” dos que o 33,33% (n=1) dos pais teñen estudos primarios e o 66,66% (n=2) teñen estudos de bacharelato.

No IES-2 e IES-4 a case totalidade de pais teñen estudos primarios. Só un caso no IES-2 ten estudos universitarios e un caso no IES-4 ten estudos de graduado. Consecuentemente e relacionado con este nivel de estudos está o nivel de cualificación profesional que nos dous casos é de nivel I.

No IES-3 o grupo maioritario ten estudos primarios pero hai un grupo considerable que ten estudos secundarios (FP, graduado, bacharelato). Este nivel de estudos relaciónase ca existencia dun centro que conta, historicamente, con FP e, tamén, con que o nivel de cualificación profesional maioritario sexa o nivel II.

En conclusión: no referente ós estudos, as tres cuartas partes dos pais teñen estudos primarios. Só no centro urbano son maioría os pais con estudos de bacharelato e, tamén destaca o alto porcentaxe de pais con estudos secundarios do rural de interior debido a existencia do centro de FP.

Este nivel de estudos, xunto coas posibilidades do entorno posibilita e condiciona o desempeño de determinadas profesión e determina un estilo de vida.

As nais

Na seguinte táboa recóllense os datos referentes ó nivel profesional e estudos das nais. Tendo en conta que o total de casos estudados nesta investigación son 511, estes datos representan o 55,38% (n=283) das profesións das nais e o 40,70% (n=208) dos estudos.

Centro	Profesión	Estudos
IES-1 Total: 78 nais	Nivel I: 65,38% (n=51) Nivel II: 33,33% (n=26) Nivel III: 1,28% (n=1)	Primarios: 33,33% (n=1) Graduado: 66,66% (n=2)
IES-2 Total: 26 nais	Nivel I : 96,15% (n=25) Nivel II: 3,48% (n=1)	Primarios: 26 (100%)
IES-3 Total: 108 nais	Nivel I: 73,14%, (n=79) Nivel II: 25,92%, (n=28) Nivel III:0,92%, (n=1)	Primarios: 60,18%, n=65 FP: 12,96%, n=14 Graduado:21,29%, n=23 Bacharelato: 4,62%, n=5 Universidade:0,92%, n=1
IES-4 Total:71 nais	Nivel I: 98,59% (n=70) Nivel II: 1,40% (n=1)	Primarios: 100%, n=71

Cualificación profesional das nais

Considerando os catro centros en conxunto, os datos son os seguintes:

O 79,50% (n=225) das nais desempeñan profesións pertencentes ó Nivel I que é maioritario nos catro IES.

O 19,78% (n=56) desempeñan profesións pertencentes ó Nivel II do que hai nais nos catro centros.

O 0,70% (n=2) desempeñan profesións pertencentes ó Nivel III do que só hai nais no IES-1 e 3.

En conclusión: no referente o desempeño profesional, as nais da poboación desenrolan traballos catalogados como de nivel I que é maioritario nos catro contextos indicativo dunha certa precariedade laboral e, case con seguridade, dificultade para conciliar traballo e vida familiar polo que a disposición de tempo para axudar ós fillos nos estudos será escasa.

Estudos das nais

Os datos, referidos o total dos catro centros, son os seguintes:

O 78,36% (n=163) do total de nais teñen estudos primarios. É o grupo maioritario en tódolos centros agás no IES-1 que é o graduado.

O 12,01% (n=25) do total de nais teñen estudos a nivel de graduado do que só hai nais nos IES-1 e IES-3, neste último representan o segundo grupo.

O 6,73% (n=14) do total de nais, todas do IES-3, teñen estudos a nivel de FP

O 2,40% (n=5) do total de nais, todas do IES-3, teñen estudos a nivel de bacharelato.

O 0,48% (n=1) do total de pais, todos do IES-3, teñen estudos a nivel universitario.

O centro rural de interior presenta a peculiaridade de ser o centro no que hai pais e nais con mais variedade de estudos: primarios, graduado, FP, bacharelato e, mesmo, universitarios. Como xa quedou dito, este centro ten oferta de ciclos formativos dende fai anos que estes pais xa cursaron e é esta experiencia a que os leva a transmitirles ós fillos que esta vía lles facilita o acceso a un posto laboral cualificado e con mellores condicións salariais e que, ademais, esta o seu alcance.

En conclusión: no referente ós estudos, a maioría das nais teñen estudos primarios sendo os de Graduado os que ocupan o segundo lugar nos IES-1 e IES-3.

38 . 2 . - Ámbitos familiares

Pais e outros membros da familia

Nas “traxectorias individuais” dos alumnos do IES-1, IES-3 e IES-4 recóllese que estes viven cós pais e os irmáns cando os hai e, nalgúns casos, tamén con outros membros da familia que soen ser os avós e, en menor medida, os tíos. Pola contra, nas traxectorias individuais do IES-2 recóllese que a diversidade do alumnado é o reflexo da diversidade das familias. Así tres viven cós pais e irmáns. Un coa nai e a nova familia que esta formou ó chegar a España e outro só coa nai e un irmán maior. Destaca a nai que, aínda enferma, vese na obriga de traballar por necesidade económica.

En conclusión: o contexto sociocultural, no que se socializan e adquiren o correspondente sistema de valores, está formado por familias de tipoloxía diversa.

Actitude das familia fronte ó estudo

No IES-1, os alumnos viven en familias que, en función do seu capital sociocultural, presentan a seguinte actitude fronte ó estudo:

- Pais que mostran un desinterese total polos estudos do fillo. Non acoden ó centro nin a reunións nin a entrevistas cós titores e/ou profesores dos fillos. Descargan a responsabilidade toda no alumno.

- Pais que están fora da casa toda a xornada e, como consecuencia, están pouco implicados. Non mostran, de maneira explícita, desinterese pero, xustificados polas circunstancias laborais, tampouco acoden ó centro nin a reunións nin a entrevistas cós titores e/ou profesores. Tampouco revisan nin acompañan o traballo individual dos fillos. A responsabilidade recae sobre o alumno quen, habitualmente, carece de hábitos de estudo e, como consecuencia, o traballo individual é practicamente nulo.

- Pais que apoian e axudan os fillos nos estudos. Acoden regularmente ó centro tanto

cando son convocados coma a entrevistas con titores e/ou profesores. Interésanse polos traballos persoais dos fillos e acompañanos na casa cando fan os deberes. Case sempre son as nais as que se interesan polos estudos dos fillos e axúdanlles nas tarefas académicas e, aínda que elas non contan con estudos superiores, o feito de acompañar ó fillo é moi importante. Como exemplo está unha das familias das traxectorias individuais.

Os pais consideran a escolarización como algo necesario e beneficioso para os fillos que lles ha de facilitar o acceso ó mundo laboral. Probablemente non precisen o aporte económico que suporía o traballo do fillo e prefiren mantelos na escola o maior tempo posible coa esperanza de que lles poida servir para afrontar o futuro con máis posibilidades. Ademais, o sistema educativo é gratuíto e polo tanto só teñen que afrontar a manutención do fillo.

No IES-2 cada grupo de alumnos procede de familias que mostran unha actitude distinta fronte ó estudo.

Españóis: hai familias despreocupadas que non se implican e acoden pouco ou nada ó centro e outras que si se preocupan e son conscientes das dificultades académicas dos fillos pero, dado o seu propio nivel de estudos, non saben como axudalos. Os que poden, economicamente, páganlles pasantías. Hainos que están sós porque os pais están traballando. Son alumnos sen hábitos de traballo e estudo, bastante irresponsables, dependentes e infantís.

Como exemplo do anterior temos os casos das traxectorias individuais nas que hai uns pais que valoran o traballo, o esforzo e, por suposto o título polo tanto acoden ó centro e preocúpanse polos estudos do fillo, unha nai que está máis preocupada polas secuelas psicolóxicas que puidera ter o fillo dada a situación familiar vivida, polo tanto, os estudos son o último interese que mostra e uns pais permisivos que non aparecen nunca polo centro aínda que si lle ofertan ó fillo unhas condicións óptimas para o estudo

Emigrantes retornados: familias moi implicadas nos estudos dos fillos acoden con frecuencia ó centro e páganlles pasantías.

Inmigrantes brasileiros: familias desestruturadas e cunha implicación nula nos estudos dos fillos. Nas traxectorias individuais hai o caso dunha nai que non aparece polo centro e semella que é a alumna a que toma as súas propias decisións..

Inmigrantes hispanoamericanos: aparentemente preocupados polos estudos dos fillos pero esa preocupación non se concreta en ningunha medida. Son pais permisivos. Algúns,

como se ve nas traxectorias individuais non teñen unha valoración do título debido o pouco tempo que levan en España.

No IES-3, os datos obtidos dos respectivos expedientes académicos permiten deducir que hai dous tipos de familias. As que mostran interese en que os fillos titulen, insisten en que deben estudar e son as nais as que acompañan ós fillos nos traballos escolares cando están na casa e as familias que mostran pouco interese polos estudos dos fillos.

Os seis casos que se recollen nas traxectorias individuais manifestan que os seus pais son autoritarios, valoran o título e que responden con sancións ós malos resultados académicos:

-Os seus pais sempre mostraron interese polos seus estudos e, así, acudían o centro con frecuencia. Sempre foron uns pais autoritarios. Querían que sacara o título para poder ter un mellor traballo

-Os pais eran autoritarios. Non facía o que quería. Poñían normas. Dábanlle importancia a que titulara porque lle permitiría ter un traballo mellor.

-Cando tiña malas notas, tardaba en darlles o boletín e castigábano. Non lle importaba que non lle deixaran vela tv pero si que non o levaran con eles se saían a algún sitio. Son autoritarios

-Autoritarios

-Cando tiña malas notas, castigábano sen as cousas que lle gustaban. Iso facíao traballar mais. Son pais autoritarios que lle daban moita importancia a que sacara o título da ESO.

-Os pais son autoritarios

Estas seis familias son un exemplo de familias campesiñas que funcionan coma unidades produtivas moi conscientes da dureza do tipo de vida que teñen e consideran que os estudos lles daría os fillos acceso a vidas menos duras que as deles aínda que esta consciencia choca cá distancia que hai entre o seu mundo e o mundo escolar.

No IES-4:

-Hai pais permisivos que non poñen normas e xustifican o comportamento do fillo. A culpa é do centro e dos profesores que non o entenden e, por tanto, non saben como tratalo. O fillo “só se porta mal no centro. Na casa é moi bo”, manifestan cando se entrevistan cós distintos titores.

-Hai casos nos que os pais van mais aló nas explicacións: “ El (referíndose o fillo) xa

decidiu deixar os estudos ós 16 anos. Quere ir traballar e sacalo Graduado por libre e nos estamos de acordo porque o noso fillo é un neno no centro pero fora xa é un adulto”. Queda aquí patente o contraste entre a figura do alumno no centro e na familia.

Ou tamén o alumno exprésao dicindo “cando sacaba malas notas, castigábanme pero despois non sucedía nada, só era de boquilla”, os pais, no momento da discusión tiñan o valor suficiente para impor castigos pero, pasada a mesma, a relación afectiva có fillo impedíalles levalo a cabo. Valoran a consecución do título pero non axudan os fillos a conseguilo xa que carecen dos bens, tanto culturais coma económicos precisos. Nos 11 casos das traxectorias individuais, representan o 18,18% (n=2).

-Hai pais que manifestan ser autoritarios e mostran moito interese en que o fillo titule porque, consideran, que lle axudaría a conseguir traballo por iso, cando sacan malas notas, castíganos.

-Hai familias preocupadas polos estudos pero que perderon a autoridade sobre o alumno e, polo tanto, este fai o que lle da a gana xa que aprendeu a sortear os castigos dos pais.

-Hai alumnos que, por circunstancias familiares, están sós: os pais traballan os dous e non están na casa ou están emigrados e o alumno vive cos avós. Nalgún caso o pai morreu e a nai traballa todo o día.

-Outros, aínda vivindo cos pais, está abandonados debido a falta de interese das familias. Nos 11 casos das traxectorias individuais representan o 36,36% (n=4). Os profesores exprésano como “non hai resposta familiar” ou “pouco apoio familiar”. Son familias conformistas que só acoden ó centro cando as chama o titor.

Xa concretamente nos casos que se recollen nas traxectorias individuais manifestan ser autoritarios só uns pais e 4 manifestan ser permisivos aínda que, a xulgar polo resto da información recollida nas historias de vida, os outros 6 pais tamén son permisivos ou “pasan” dos estudos dos fillos.

No referente o interese mostrado polos estudos e a obtención do título, uns pais manifestan pouco interese, catro manifestan un desinterese total, catro valoran positivamente a obtención do título e apoian e axudan ós fillos e dous valórana pero non axudan os fillos na súa consecución.

A orientadora do IES-4 explica os ámbitos familiares así:

“Os pais traballan na fábrica de conservas, na construción nos concellos limítrofes, emigran ou van a pesca e o marisqueo. Non teñen moito control dos fillos. Pasouse do autoritarismo a unha permisividade case total. Non consideran que o título sexa imprescindible aínda que si lles gustaría que os fillos titulasen”.

A excepción do IES-3, nos centros obsérvase que os pais dos alumnos teñen unha baixa predisposición a exercer a disciplina escolar.

En conclusión, a actitude dos pais fronte ao estudo non varia moito duns centros a outros. En todos eles hai pais preocupados polos estudos dos fillos que acoden ó centro con frecuencia e poñen todos os elementos ao seu alcance para que estes teñan éxito nos estudos, hai pais totalmente despreocupados que non acoden ao centro nin se interesan polos seus éxitos ou fracasos, nalgúns casos, o fillo inclusive está só porque os pais traballan fora todo o día aínda que o que si varia é o momento de abandonar que semella estar moi relacionado cá distancia entre a cultura escolar e a cultura familiar.

Nos catro centros obsérvase a existencia de pais que teñen unha baixa predisposición a exercer a disciplina escolar, basicamente por dous motivos, carecer dos coñecementos suficientes tanto para valorar a importancia da disciplina como para exercela cós fillos e carecer de tempo dispoñible.

Os alumnos carecen da disciplina necesaria entendida como unha serie de pautas e comportamentos que alguén leva a cabo, de maneira férrea e constante, en beneficio dunha estabilidade e da consecución dos obxectivos que se marcou se non hai un adulto o seu carón que lle axude a adquirila. O ideal sería que o estudante tivera iniciativa propia e estudara polo mero feito de aprender, que formara parte da súa vida, llo vira facer os seus pais, porque lle proporcionara un mellor traballo, aínda que, neste caso trataríase dunha disciplina propia que, a estas idades, non todos teñen adquirida.

Aínda que cada centro presenta a súa **propia particularidade**:

No centro urbano, a orientadora expresa nestes termos a actitude dos pais fronte aos estudos: “Aínda que vaia mal nos estudos prefiren que repita ou que estea sen facer nada na aula a que se poñan a facer calquera traballo. Son traballadores de “guante branco”, actitude que semella coincidir ca actitude dos pais do contexto suburbano. Así, ofrécenlles a posibilidade de estudar o maior tempo posible desexando, en moitos casos, que fagan o bacharelato, “polo menos” din e, cando fracasan, serán considerados os únicos responsables do seu fracaso. Teñen a crenza de que a escola é unha vía de promoción social o alcance de todos e que os títulos están, tamén, o alcance dos seus fillos.

No centro rural de interior os pais non son contrarios a que o fillo abandone cando cumpre 16 anos se el así o desexa aínda que a tendencia é que vaia cursar estudos de FP. Obsérvase un maior empeño dos pais a exercer unha disciplina familiar.

No centro rural de costa os pais non son contrarios a que o fillo abandone cando cumpre 16 anos se el así o desexa e se poña a traballar na agricultura, gandería, pesca, emigración, etc xa que as saídas laborais do entorno non fan necesaria a posesión de títulos académicos. Os niveis de disciplina familiar son practicamente nulos. Dado o nivel de estudos que teñen, estes pais carecen de capital escolar propio e a súa relación cá escola seguramente foi difícil e precaria.

Medios materiais dispoñibles

Os datos referidos ós medios materiais cós que conta o alumno para o traballo individual na casa obtéñense das respectivas historias de vida.

Segundo eses datos, tódolos alumnos dispoñen dunha habitación ou espazo propio para poder estudar aínda que nalgún caso o teñan que compartir cun irmán. En tódolos fogares hai TV que é o medio ao que adican a maior parte do tempo libre.

Tamén, todos eles manifestan dispor dos libros suficientes e, nos caso de que lles falte algún, todos din poder acceder a eles na biblioteca do centro.

Outro medio material é o ordenador que teñen todos tanto no IES-1 coma no IES-2 pero

que no IES-3 só contan o 66,66 % (n=4) e no IES-4 o 54,54% (n=6).

Do mesmo xeito, conexión a internet que teñen todos tanto no IES-1 coma no IES-2 pero que no IES-3 só contan o 33,33% (n=2) e no IES-4 o 27,27% (n=3).

En conclusión, no referente ós medios materiais dispoñibles, a principal diferenza semella estar no acceso as novas tecnoloxías, tanto ordenador coma conexión a internet que si ben todos dispoñen nos contextos urbano e suburbano, non así nos rurais de interior e rurais de costa o que, en pleno século XXI, cá aparición das novas tecnoloxías, é necesario ter pola gran diversidade de alternativas de medios que existen, así como ós contidos que nos chegan de distintas fontes culturais e institucionais. Sen ordenador e conexión a internet na casa a súa alfabetización múltiple depende só da labor desenrolada no centro no horario lectivo.

Axudas có traballo académico individual. Hábitos de estudo e lector

No referente a esta tese, as axudas ó estudo concrétnanse en:

No IES-1, os tres fan os deberes sós aínda que en dous casos con axudas puntuais de nai/irmá. A implicación familiar é escasa e de darse é feminina”. Non teñen disciplina de estudo, non hai adulto que acompañe e, polo tanto, tampouco hábito de estudo. Estudan por “impulsos”. No son sistemáticos nin metódicos. E só un recoñece ter “algo de hábito lector”.

No IES-2, un alumno realiza as tarefas escolares (deberes) diariamente, dous algunhas as veces e os outros dous, nunca. Todo eles sen axuda externa.

O alumno, fillo de emigrantes retornados é o único con disciplina de estudo e, polo tanto, hábito de estudo e, a pesares que haber sido escolarizado en alemán (só fala alemán e galego), lee sen dificultade os libros que en cada materia se sinalan de “lectura obrigada”.

O alumno, fillo de inmigrantes non hispanos comeza a ESO con unha certa disciplina de estudo e, polo tanto, certo hábito de estudo que abandona no momento no que as circunstancias persoais tornan prioritarias.

Os outros catro alumnos carecen tanto de disciplina de estudo e, polo tanto, hábito de estudo coma de hábito lector.

No IES-3, todos fan os deberes sós ou con axudas puntuais dalgún familiar aínda que dous tamén foron, nalgũa ocasión, a pasantía e outro preguntáballe as dúbidas ós compañeiros.

Catro manifestan non ter disciplina de estudo e, polo tanto, hábito de estudo e dous, si aínda que, polas respostas, parece intuírse que non é así.

Só un di ter hábito lector. O outros cinco manifestan que non.

No IES-4, catro manifestan non facer deberes nunca, dous fanos sós, tres van algunhas veces a pasantía, un vai sempre a pasantía e un fainos cá nai.

Oito non teñen disciplina de estudo e, polo tanto, hábito de estudo, un ten un certo hábito e dous manifestan telo.

Oito non teñen hábito lector e tres manifestan ter un certo gusto pola lectura.

En conclusión, no referente as axudas có traballo académico individual e a disciplina de estudo e, polo tanto, hábito de estudo e lector, a maioría fan os deberes, uns sós, outros axudados polas nais que, como se indicou, mais dos tres cuartos teñen estudos primarios e só unha pequena parte estudos a nivel de graduado e FP polo que a súa axuda é limitada, e outros van a pasantía. A maioría carecen de hábito lector e disciplina de estudo e, polo tanto, hábito de estudo. Obsérvase que non hai unha atención individualizada sistemática en forma de disciplina familiar a cada alumno fora da institución escolar nin por parte da familia ni por axentes alleos como pode ser ir a unha pasantía aínda que si hai un intento.

Aínda que no centro rural de interior, os alumnos entrevistados manifestan ter uns pais autoritarios que valoran o título e responden con sancións os malos resultados o que probablemente falle é a carencia de recursos tanto persoais, método para exercer a disciplina escolar, e materiais, falta de tempo.

Tempo de ocio

No IES-1, o tempo de ocio está adicado ós amigos e a parella nun dos casos. Un manifesta ver TV a diario.

No IES-2, dous teñen videoxogos na habitación e están xogando de noite. Deitan-se tarde (unha ou dúas) e veñen a clase durmidos. O alumno, fillo de emigrantes non hispanos, coida as irmáns pequenas e está cás amigas. O alumno, fillo de emigrantes retornados non adica o tempo de ocio a ningunha actividade concreta.

No IES-3, tres alumnos din ver TV habitualmente, dous, non e un só as fins de semana. Dous xogan a videoxogos, dous, non e dous din facelo pouco. Dous están habitualmente con amigos, dous din facelo pouco, un só no IES e as fins de semana e outro conecta con eles polo Twenti.

No IES-4, todos ven TV. Tres están cós amigos habitualmente e catro só as fins de semana. Seis adícanlle tempo os videoxogos. Dous descoñécense estes datos.

En conclusión, non se observa que a poboación adique ningún tempo de ocio a actividades culturais nin nas zonas urbana e suburbana na que si hai oferta das mesmas nin no medio rural no que á escaseza de oferta xúntaselle a dispersión da poboación e a limitación do transporte.

Explicación que fai o alumno do momento de inicio e do seu propio fracaso

Na traxectorias individuais recóllense as opinións dos alumnos sobre a explicación que fan do seu propio fracaso.

No IES-1, os tres alumnos coinciden no sentimento fronte o fracaso: esfórzanse, estudan, cumpren e, cando comezan a quedar fora “de vía” intentan retornar, reenganchar pero non son capaces e, segundo eles, ninguén lles axuda o suficiente para retornar a vía. Desmoralízanse e “pasan de todo”. Non son insensibles o fracaso. Séntense impotentes. Igual sucede no IES-3, onde en tres casos din arrepentirse de non ter estudado, realidade que agora si lles afecta. Un, que xa inicia con dificultades en 2º de Primaria, “xustifícase” dicindo que “non

lle gustaba estudar”. Outro, segundo os informes, tiña dificultades de razoamento lóxico o, como consecuencia, dificultades e fracasos permanentes ca conseguinte baixa de estima persoal. E por último, un alumno ó repetir 6º desenganchou e xa non volveu a enganchar. Do mesmo xeito acontece no IES-4 onde os alumnos xustifícanse co argumento de “non me gustaba estudar”, “pasaba de todo”, “era pouco constante” e “non mostraba interese” o que semella un mecanismo de defensa para xustificar a impotencia fronte ao seu propio fracaso e a baixa estima persoal que este produce. O mesmo sucede no IES-2, aínda que con algunhas variacións xa que dada a diversidade de alumnos que escolariza, da-se tamén, unha diversidade nas explicacións. Así, os tres alumnos, dous inmigrantes e un de familia desestruturada non teñen ningún tipo de sentimento fronte o abandono da escolaridade sen titular: Un alumno (acabado de chegar de hispanoamerica) ten unha competencia curricular moi lonxe da precisa para cursala ESO, outro, tamén inmigrante, vive nunha familia desestruturada que lle dificulta toda posibilidade se centrarse nos temas académicos, outro (con graves problemas afectivos) está totalmente sen motivación, o cuarto (español, pertencente a unha familia estruturada), dada a súa aparente “pasividade” parece importarlle pouco “xa o sacarei” e o quinto, fillo de emigrantes retornados, afectoulle ter que saír sen título pero non se dou por vencido.

En conclusión, no referente a explicación que fan do momento de inicio e do seu propio fracaso, os alumnos son conscientes da súa baixa competencia curricular e que esta lles dificulta acadalos obxectivos e, probablemente, tamén sexan conscientes das causas desta baixa competencia curricular e da súa imposibilidade para mudala. Non son insensibles o fracaso. Son conscientes da distancia entre o seu mundo- capital cultural, hábitos- e o mundo da escola aínda que nos saben verbalizalo polo que as razóns que dan soan todas a xustificacións persoais.

Esperanza de futuro. As aspiracións futuras

Para coñecer as aspiracións futuras destes alumnos votamos man das traxectorias individuais e das entrevista a orientadoras.

No IES-1, os tres alumnos están a cursar 1º de un PCPI e queren presentarse a proba de

acceso a Ciclo Medio para despois cursar estes estudos e sen non a superan, cursar o 2º curso do PCPI. Na cidade teñen as dúas posibilidades. Aínda que como di a orientadora “non teñen costume de facer nada de nada...nin estudar, nin traballar” de igual xeito, no IES-3 todos se atopan cursando primeiro ano de PCPI e aspiran a cursar un ciclo medio pola vía da proba de acceso. Neste IES-3 destaca o papel da orientadora que non permite que ningún alumno abandone sen intentar a vía da FP. Fai unha labor de persuasión persoal e individual con moi bo resultado. Pola contra, no IES-4 non todos estaba a cursar un PCPI, un cursou a ESA e agora está traballando, outro tamén cursou a ESA e agora cursa bacharelato por libre ó tempo que traballa. Os outros nove están a facer 1º curso dun PCPI e despois queren poñerse a traballar. Mentres, no ES-2 atopamos outra vez unha maior diversidade acorde co tipo de alumnado que se escolariza nel por iso, mais que de aspiracións futuras, practicamente en tódolos casos hai que falar de realidades futuras. Así, o primeiro alumno inicia un PCPI que abandona en xaneiro por conduta contraria as normas no traballo, o segundo traballa no sector da hostalería e xa fai vida de adulto, o terceiro titulou por EPA, despois cursou un CM e logo un CS, agora traballa, o cuarto esta na casa e o quinto cursou 1º de PCPI e ESA.

En conclusión, a elección da traxectoria individual despois de abandonar o ensino básico está condicionada polas oportunidades que oferta o contexto do espazo xeográfico, en primeiro lugar seguido das estratexias adoptadas polas familias en función da súa posición social.

En relación ó proxecto de futuro diferenciase a zona urbana e suburbana na que os alumnos teñen unha oferta ampla e variada de posibilidades pero carecen de disciplina de traballo e non se senten responsables do seu futuro, por outro lado os pais, na crenza de que a escola é unha vía de promoción social o alcance de todos, prefiren que permanezan no sistema educativo coma se a posibilidade de estudar xa fora suficiente para acadar o título e así, cando teñan que abandonar sen titular serán os únicos responsables das súas traxectorias. Pola contra no medio rural de interior, os alumnos, en contacto directo cos traballos dos pais, abandonan para axudar na casa cando xa a permanencia na escola non serve para acadar o título, cursan un PCPI ou preséntanse a proba de acceso a ciclo medio porque esas ensinanzas poden cursalas no

mesmo IES e porque iso xa o fixeron antes os pais e, agora, desempeñan traballos acorde coa cualificación profesional obtida. No medio rural de costa, os alumnos tamén abandonan cando xa a permanencia na escola non serve para acadar o título. Cursan un PCPI e vanse o mundo laboral porque no IES non hai ciclos e os pais, que tampouco os cursaron, non ven a necesidade de propiciar o desprazamento para cursalos, ademais, os traballos que se lles ofrecen na zona non precisan cualificación profesional.

38 . 3 . - Distribución por xénero

O abandono por sexo presenta os seguintes niveis nos distintos centros:

Centro	Masculino	Femenino
IES-1	55 (61,11%)	35 (38,8%)
IES-2	53 (53%)	47 (47%)
IES-3	90 (80,35%)	22 (19,64%)
IES-4	129 (61,72%)	80 (38,27%)

Como podemos apreciar o fracaso escolar non se distribúe de maneira equilibrada entre alumnos e alumnas senón que castiga, con maior intensidade e de maneira mais persistente, ós primeiros. Estes datos están en consonancia cós publicados no resto de España. Véxase, a modo de exemplo, Fernadez Enguita, (2010, p. 81), Escudero (2005), MEC, etc.

Apúntanse varios factores para explicar que o rendemento das alumnas supera ó dos alumnos. Entre eles que os ritmos de maduración física e psíquica son distintos (Camarata y Woodcock, 2006) e que as alumnas fan un maior esforzo, conscientes da situación do mercado laboral e de que a educación será unha das súas principais “ferramentas” de emancipación.

Distintos autores, a vista dos datos, sinalan a necesidade de reducilas cifras que separa o fracaso escolar masculino do feminino para obter unha diminución da taxa (Daniel Gabarró Berbegal, 2010) xa que en realidade, este é, sobre todo e especialmente, un fracaso masculino porque si os seus resultados foran equivalentes ó das alumnas estaríamos cerca da media europea.

Nesta mesma liña, o diario “EL PAIS” do 12 de abril de 2009 nun artigo titulado : “El

fracaso escolar, ¿cuestión de sexo? El elevado descalabro educativo español (30,8%) es un asunto masculino - Las alumnas obtienen un rendimiento superior”, o Profesor Antonio Matamala, di que tanto nas redes públicas coma na privada, en calquera autonomía, as alumnas obteñen un rendemento algo superior ó dos alumnos o longo de todo o sistema educativo calquera que sexa o nivel. Isto é así ata o punto de que se sacamos os alumnos, o índice de fracaso baixa considerablemente.

Tamén no *Informe PISA 2006 se reflexa esta tendencia*, as alumnas españolas gañan en trinta e cinco puntos ós alumnos na área de escritura, lingua e comprensión lectora, fronte ós nove puntos de atraso que arrastran en matemáticas.

En RASE vol. 7, núm. 2, p. 420, C. Pérez Sánchez , M. Betancort Montesinos y L.Cabrera Rodríguez presentan unha relación doutros estudos sobre os distintos factores aos que se lles atribúen as diferenzas no fracaso de xénero.

“Esta tendencia coincide con las evidencias observadas por otros (por ejemplo, Martínez García 2013) y por nuestros propios estudios (Pérez y Betancort 2010), para todas las alumnas, independientemente de su origen social. Las interpretaciones en relación al mejor aprovechamiento y adaptación escolar de las chicas son de distinto tipo (Merino, Sala y Troiano 2003: 367). Por un lado, están las explicaciones que enfatizan que las características típicas de las chicas (aceptación de las normas, tranquilidad, sumisión, pasividad, etc.) son más acordes con los requerimientos desarrollados en la escuela (Marchesi 2004: 35). Sin embargo, algunas de estas características se habían utilizado para explicar justo lo contrario cuando el nivel educativo de las mujeres era bajo. Por tanto, y contradictoriamente, las diferencias culturales o biológicas se emplean ahora para explicar su alto nivel educativo (Martínez García 2007: 298). En otra línea, se apunta al desarrollo del lenguaje como fuente de explicación fundamental (Mitsos y Browne 1998), entendiendo que la escuela es una experiencia fundamentalmente lingüística y que son las niñas las que desarrollan especialmente esta habilidad (Subirats y Brullet

1989). Otros argumentos señalan que el éxito femenino en la educación es el resultado acumulativo de estrategias individuales en un contexto relativamente favorable (Sharpe 1994; Fernández Enguita 1997; Martínez García 2007). Como señala Fernández Enguita (1997: 121), el escenario escolar, en comparación con el hogar y el empleo, es el más igualitario, a pesar de las críticas, y el que puede darles mejores resultados. El hogar puede significar trabajo doméstico y subordinación, y el empleo se sigue caracterizando por salarios más bajos y mayor porcentaje de paro. En este sentido, “la combinación entre aumento de la participación laboral femenina y desigualdad laboral entre hombres y mujeres ha llevado a ellas a invertir más en educación, pues el coste de oportunidad de estudiar para las mujeres es menor y los beneficios, mayores” (Martínez García 2007: 297)”. Pérez Sánchez , M. Betancort Montesinos y L.Cabrera Rodríguez: (2014), 410-428.

Neste estudo hai que destacar o caso do IES-3 (rural de interior) onde a porcentaxe de alumnos é catro veces mais que a de alumnas. O director do CEIP que hai na mesma localidade que o IES apunta como explicación a seguinte:

“Esta sociedade rural é moi tradicional. Os roles de muller/home están moi ben delimitados. O home é o que toma decisións importantes e a muller ten un papel humilde, obediente de acatar ditas decisións. Por outra parte hai unha certa comparación co papel da nai e un intento das fillas de buscar algo distinto”.

Destaca tamén que os resultados do IES-1 e do IES-4 sexan moi semellantes tendo en conta que se trata de centros situados en espazos territoriais moi distintos. A diferenza do que sucede no IES-3, no IES-4 semella que o ser unha sociedade rural non ten influencia no abandono de xénero. As causas poderían estar nas diferenzas entre unha sociedade rural agraria

e gandeira, mais cerrada sobre si mesma, e unha sociedade rural mariñeira e emigrante, mais aberta ó mundo.

39 . - O contextos escolares

39 . 1 . - Os centros escolares

Trátase de catro centros públicos de ensino secundario dependentes da Xunta de Galicia que, no curso 09-10, último curso desta tese, tiñan a seguinte oferta educativa:

IES-1	IES-2	IES-3	IES-4
ESO	ESO	ESO	ESO
Bacharelato	Bacharelato	Bacharelato	
PCPI	PCPI	PCPI	PCPI
FP		FP	
			PROA

A oferta educativa dos IES 1 e 2 non ten practicamente ningunha influencia na vida escolar dos alumnos xa que o entorno pon o seu alcance unha ampla e variada na que poden escoller varias saídas. As veces esa realidade actúa como elemento “acomodador” xa que non saben que escoller. Ven tantas posibilidades que non se esforzan en saír adiante na ESO: “Xa farei outra cousa” din ou, tamén, se non teñen praza no PCPI escollido, ben por proximidade ben pola temática, volven a matricularse no centro no curso correspondente da ESO aínda que as súas posibilidades de sacar algún proveito son nulas (pola súa actitude e motivación consecuencia da súa baixa competencia curricular). Mentres, a oferta do IES-3 é variada no referente ó ensino secundario (ESO, Bach e Ciclos) aínda que hai alumnos que se desprazan a localidades próximas buscando outras especialidades que non hai neste centro e que ofertalas, dado o número de alumnos que escolarizan, é probable que non resultara rendible. En cambio,

o IES-4 ten unha oferta suficiente para o ensino obrigatorio pero deixa totalmente desatendido o ensino postobrigatorio tanto a nivel de bacharelato coma de ciclos. Probablemente si houboese algún ciclo medio sería unha motivación para algúns alumnos que abandonan ante as nulas perspectivas que teñen (tanto laborais coma formativas).

O Profesorado deste IES reclama mais especialidades de PCPI pero parece que inspección non as considera necesarias. É o único centro no que hai PROA que a comunidade educativa valora de xeito positivo. O centro de bacharelato mais próximo, o que acoden os alumnos do IES-4 que queren seguir eses estudos, está a 10 km. de distancia e oferta, ademais da ESO e o bacharelato, un ciclo formativo de grao medio de xestión administrativa, un ciclo formativo de grao medio de equipos e instalacións electrotécnicas e un ciclo superior de administración e finanzas ó que acoden varios alumnos.

En conclusión, trátase de catro centros educativos públicos de Ensino Secundario Obrigatorio con PCPI e dos que tres, ademais, teñen Bacharelato e dous Ciclos Formativos. Destaca o centro rural de costa que só conta con ESO e PCPI e, ademais, é de nova creación polo que esa sociedade conta cunha oferta educativa moi restrinxida.

40 . - Resultados académicos

40 . 1 . - Inicio da ESO: traxectoria e procedencia escolar previas

Neste apartado preséntase, en primeiro lugar, a clasificación, en cinco grupos, da poboación en función do criterio “características académicas ó inicio da ESO” concretadas segundo o grado de adquisición dos obxectivos mínimos, capital cultural, e o tempo de permanencia na primaria.

Segundo os datos recollidos nos expedientes académicos, de cada grupo, determínase a competencia curricular e a actitude fronte ó estudo.

Clasificación tomando como criterio a traxectoria académica anterior

Segundo os datos obtidos dos expedientes académicos, os alumnos que integran a poboación inician a ESO nunha das cinco situacións académicas seguintes:

Grupos/Centro	(%) IES-1	(%) IES-2	(%) IES-3	(%) IES-4	Totais (%)
13 a. ob. sen a.	7,77(n=7)	14% (n=14)	36,6(n=41)	23,92(n=50)	21,91(n=112)
13 a. ob. Acd.	7,77(n=7)	12% (n=12)	10,71;n=12	9,56 (n=20)	9,98 (n=51)
12 a. ob. sen a.	25,55;n=23	6% (n=6)	15,17;n=17	11,96 (n=25)	13,89(n=71)
12 a. ob. acad.	53,33(n=48)	45% (n=45)	37,5(n=42)	50,23 (n=105)	46,96(n=240)
I. tardía	5,55%(n=5)	23% (n=23)		4,30% (n=9)	7,24% (n=37)

En conclusión, considerando a poboación total, 511 alumnos, pódese afirmar que,

-O grupo maioritario é os dos alumnos que comezan a ESO con 12 anos e os obxectivos de primaria acadados seguido do grupo que comeza con 13 anos e os obxectivos de primaria sen acadar. Entre estes dous grupos conforman o 68,8% (n=352) do total mentres que o grupo dos alumnos de 13 anos e os obxectivos acadados e os 12 anos e os obxectivos sen acadar conforman o 21,9% (n=112). Cabe pensar que estes resultados son debidos a que o sistema educativo non detecta as diferenzas de matiz entre alumnos só aquelas que son máis evidentes.

-O 35,81% (n=183=112+71) comezan a ESO sen superar os obxectivos de primaria. Por centros, repiten primaria, no IES-1 o 15,55% (n=14), no IES-2 o 26% (n=26), no IES-3 o 47,32% (n=52) e no IES-4 o 33,49% (n=70)

-A competencia curricular é máis elevada no centro urbano e suburbano que nos centros rurais nos que a porcentaxe de alumnos que repiten primaria é superior.

Destaca o elevado número de alumnos de incorporación tardía do IES-2, o 23% (n=23). Case, a cuarta parte.

Nos informes finais de curso dos respectivos titores arquivados nos expedientes académicos destes alumnos, tanto de primaria coma da ESO, recóllense datos da súa escolaridade que permiten elaborar un perfil de cada un dos cinco grupos en cada centro.

Grupo 1: alumnos que, despois de repetir un curso en primaria, acceden a ESO sen acadar os obxectivos de dita etapa en forma de materias sen superar.

Segundo o Decreto 130/2007, do 28 de xuño (DOG. do 9 de xullo de 2007), que establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia, as Áreas de coñecemento que se impartirán en todos e cada un dos cursos da educación primaria, entre as que terán especial consideración polo seu carácter instrumental as linguas e as matemáticas, son as seguintes: (Artigo 6º).

Coñecemento do medio natural, social e cultural.

Educación artística.

Educación física.

Lingua galega e literatura.

Lingua castelá e literatura.

Lingua estranxeira.

Matemáticas.

O 21% (n=112) dos alumnos da mostra nos catro IES, acceden a ESO despois de permanecer un ano mais en primaria e sen superar os obxectivos de dita etapa nunha ou varias das seguintes materias: as tres linguas, castelán, inglés e galego, as matemáticas e o coñecemento do medio. Practicamente a totalidade. Quedan educación artística e educación física.

Competencia curricular

A competencia curricular no IES-1 ao inicio da ESO, concrétase en:

Dificultades lectoras: exactitude, velocidade e comprensión.

Dificultades na expresión escrita que se concretan en disgrafías, faltas de ortografía, puntuación incorrecta e texto sen estrutura.

Dificultades en cálculo, comprensión de conceptos e resolución de problemas.

Mentres que no IES-2, segundo a competencia curricular, diferéncianse catro grupos:

-Dous están diagnosticados de nee e cursan a escolaridade con ACIs. Trátase de

alumnos que segue traxectorias académicas paralelas xa que a súa competencia curricular está lonxe da do grupo no que están escolarizados.

-Os dous alumnos hispanoamericanos teñen competencia curricular distinta. Un estivo escolarizado dende 5º de Primaria. O outro estivo escolarizado toda a Primaria.

-Os outros dez restantes son alumnos españois que podemos agrupar, a súa vez, en dous subgrupos. Cinco presentan una competencia curricular moi baixa en xeral, sobre todo nas instrumentais básicas: linguas (castelán, galego e inglés) e matemáticas e os outros cinco son alumnos que están no límite da competencia curricular axeitada: repiten, reciben apoio, reforzo pero non conseguen acadar a competencia curricular do grupo no que se escolarizan.

No IES-3, ao inio da ESO arrastran atraso escolar significativo que se manifesta nun nivel baixo de comprensión lectora, inexactitude lectora, pobreza na expresión escrita tanto a nivel de vocabulario coma de estrutura textual. Razoamento lóxico baixo, dificultades na resolución de problemas en un nivel, tamén baixo, de comprensión de conceptos. A maioría carecen de técnicas de estudo.

Igual sucede no IES-4 no que a nivel de competencia curricular presentan déficit nas técnicas instrumentais básicas e déficit de coñecementos:

Na área das linguas presentan velocidade e comprensión lectora moi baixas, lectura mecánica, carencia de vocabulario, disgrafía e dificultades na expresión escrita.

Na área de Matemáticas presentan un baixo nivel de razoamento e de abstracción.

Hai profesores que manifestan que “se se lles ofertaran traballos axeitados ós seus intereses e aos aprendizaxes previos a resposta sería favorable”.

Actitude fronte ó estudo

No IES-1 inician a ESO cunha competencia curricular baixa, xa en 1º de ESO, cursan con ACI ou reforzo, aínda que non sempre e como consecuencia teñen baio nivel de motivación e “Non se esforza, non presta atención, non participa na clase, non mostra ningún interese polo estudo, pouco traballo aínda que, nalgúns casos, manifestan ter boas capacidades e tamén, xorden, nalgúns, condutas disruptivas”. Mentres, no IES-2, a actitude fronte ó estudo é distinta segundo o grupo no que se integran. Así, os dous diagnosticados de nee son alumnos cunha

actitude positiva dentro das súas limitacións aínda que unha presenta un certo grado de absentismo, os dous alumnos hispanoamericanos teñen una actitude de apatía, os outros dez restantes son alumnos españois que podemos agrupar, a súa vez, en dous subgrupo. Os cinco de competencia curricular moi baixa en xeral presentan una actitude de desgana, son inconstantes e con unha considerable falta de motivación escolar. Algúns presentan conduta disruptiva porque o non facer nada, abúrense e outros non traballan pero tampouco molestan, os cinco son alumnos que están no límite da competencia curricular axeitada presentan una actitude fronte o estudo moi irregular, son inconstantes e, aínda que teñen aptitudes para evitalo fracaso fáltanlles os hábitos e as rutinas necesarias para o traballo diario. Do mesmo xeito, no IES-3, tendo en conta a competencia curricular ca que inician a ESO, hai alumnos que, de algunha maneira se revelan ou defenden no medio hostil que é a aula. Os informes recólleno así: “mostra una actitude negativa, falta de interese e inadaptación escolar”, “é un alumno que mostra un nulo interese polo estudo”. Outros inténtano tal e como queda recollido nos informes: “mostra interese en todo o que está a facer pero non é capaz de seguilo ritmo dos demais compañeiros xa que ten moitas dificultades para comprender e asimilar contidos”. Algún manifesta non facer os deberes aínda que outros din facelos tódolos días porque “ten me moi avisado a miña nai”. Cando se refiren a “facer os deberes” é facer exercicios porque estudar, que para eles non son deberes, non o fai case ningún, nalgún caso, é o mesmo autor do informe o que apunta unha vía de solución: “este alumno podería ter funcionado mellor nun grupo mais reducido” e o mesmo alumno tamén manifesta “as súas preferencias por estar na aula de apoio e non co grupo de referencia” e en xeral presentan baixa estima polos fracasos continuos. Son alumnos cun nivel de motivación moi baixo. Igual sucede no IES-4 aínda que mais agravado xa que o desfase curricular é maior que nos outros tres centros, presentan conduta disruptiva chegando inclusive aos expedientes disciplinarios, no teñen interese, baixo nivel de motivación, descentrado, apático, con déficit de atención que se traduce en pouco ou case nulo aproveitamento das clases. Non traen o material escolar, non fan os deberes, non estudan. Algún presenta problemas de absentismo.

En tódolos centros, o itinerario académico que seguen todos eles é, case sempre, este: repiten un curso en Primaria e comezan a ESO con 13 anos e os obxectivos da etapa anterior sen superar, repiten un curso na ESO, 1º ou 2º e xa teñen 16 anos, rematan o período

obligatorio e vanse como “resultado final dun proceso de desenganche progresivo “ (Fernández Enguita; 2010) despois de acumular fracaso tras fracaso e cun nivel de competencia curricular que, no mellor dos casos, é de 6º de Primaria. Conforma o grupo mais vulnerable (Escudero, J.M., 2006, 2013).

Grupo 2: fórmalo os alumnos que despois de repetir un curso en Primaria inician a ESO cós obxectivos de dita etapa acadados

Representa o 9,98% (n=51) do total e aínda que inician a ESO cós niveis de competencia curricular adecuados, non lles impide o abandono sen título posterior.

No IES-1, unha vez na ESO xa comezan suspendendo varias materias en 1º. Uns xa repiten ese curso e outros, acadados os mínimos, promocionan a 2º que non son quen de superar e repiten. Mentres no IES-2, centro no que este grupo acada unha % maior, polas súas características persoais, agrúpanse en:

-Dous hispanoamericanos, un ven a cursar 4º despois de varios traslados de centro por cambios de domicilio. Ten una competencia curricular a nivel de obxectivos mínimos xa que, ademais, trae pendentes Física e Química e Inglés de 3º. Comeza o curso cunha escolaridade normalizada pero a medida que avanza o tempo comeza a desengancharse dos estudos e a ausentarse sen motivo, aparentemente, xustificado. Abandona con todo suspenso. Despois cursa a ESA e o outro alumno hispanoamericano leva escolarizado no sistema educativo español dende 4º de primaria. Tivo unha escolaridade normalizada aínda que sempre acadando os obxectivos mínimos o que fai que na ESO non os acade dende o primeiro curso e comece a acumular atraso.

-Un alumno con nee diagnosticado como trastorno xeral do desenvolto. Cursa toda a escolaridade con ACIs e apoio individualizado.

-Nove alumnos españois que, si ben acadan os mínimos cando inician a ESO, pronto comezan a acumular atrasos.

Así mesmo, os alumnos que integran este grupo no IES-3 presentan dificultades lectoras que afectan a tódalas materias ó inicio da ESO e carecen de técnicas de estudo. Igual no IES-4 .

Actitude fronte ó estudo

Este grupo de alumnos, no IES-1, mostran pouco interese polos estudos, renden por debaixo das súas posibilidades, teñen falta de puntualidade, ausencias de clase, nivel baixo de motivación e, finalmente, abandonan”. Este baixo nivel de motivación é progresiva. Mentres no IES-2 cada grupo presenta unha actitude fronte ó estudo diferente: Os dous hispanoamericanos son lentos e irregulares na realización das tarefas escolares adicando moi pouco tempo ó estudo, o alumno con nee mostra una actitude fronte ó estudo moi boa dentro das súas limitacións, o nove alumnos españois están convencidos de que non van a titular e como consecuencia teñen un ritmo lento. No IES-3 son alumnos inquietos, faladores, con falta de atención e carencia de traballo persoal así como de hábito de estudo, por último, no IES-4 presentan conduta disruptiva chegando inclusive aos expedientes disciplinarios, sen interese, baixo nivel de motivación, descentrado, apático, con déficit de atención que se traduce en pouco ou case nulo aproveitamento das clases, sen material escolar, sen deberes, non estudan, presentan baixa estima, déficit de atención, sen hábitos de traballo, desorganizado (“non é que de organizarse”) e como consecuencia, algún presenta problemas de absentismo.

Grupo 3: alumnos que inician a ESO ós 12 anos cós obxectivos de Primaria sen acadar.

Este grupo, que acada a maior % no IES-1, coincide no referente ás materias pendentes nas que non acadan as competencias básicas de primaria: matemáticas, coñecemento do medio, castelán, inglés e galego e, ademais, nos IES-1, IES-3 e IES-4, as anteriores, hai que engadir a educación artística. Representan o 13,89% (n=71) do total.

Competencia curricular

Estes alumnos caracterízanse, nos catro centros por unha competencia curricular de obxectivos mínimos con algunha materias sen superar. Ó inicio da ESO presentan múltiples dificultades de aprendizaxe basicamente en lectura e escritura: carecen de competencia comunicativa, carecen de estratexias de comprensión lectora. O feito de non ter acadadas as

competencias básicas de primaria en varias materias ten para os alumnos consecuencias, as veces, irreversibles xa que matemáticas e lingua son instrumentais básicas sen a cales lles será moi difícil poder progresar, xa non nesas materias, senón tamén no resto.

O inglés é un idioma case descoñecido para uns alumnos que teñen dificultade mesmo nas linguas oficiais. Por outro lado, a súa motivación para estudalo é mínima.

A continuación está a materia de coñecemento, materia de contidos. Tendo dificultades nas linguas oficiais da comunidade autónoma, resultaralles difícil estudar coñecemento.

E galego aínda que os alumnos dos IES-3 e IES-4 son galego-falantes.

Actitude fronte ó estudo

Neste apartado hai bastante similitude nos alumnos dos catro centros. Así no IES-1, presentan problemas de conduta, apatía, falta de interese, conduta disruptiva que algunhas veces desemboca nunha sanción de expulsión. Falta de traballo persoal. No IES-2 asisten a clase, cumpren as normas pero adícanlle pouco tempo as tarefas académicas, non son constantes, desmoralízanse con facilidade. No IES-3 uns son vagos pero intelixentes, outros precisan control para facer o traballo. Hainos que tenden a dispersión. Non se centran e, polo tanto, non traballan. Teñen baixo nivel de estima. Non son constantes, non se esforza. No IES-4 presentan conduta disruptiva chegando inclusive aos expedientes disciplinarios. Sen interese e con baixo nivel de motivación. Non traen o material escolar, non fan os deberes, non estudan. Algún presenta problemas de absentismo.

Grupo 4: Alumnos que inician a ESO ós 12 anos cós obxectivos de primaria acadados .

É o grupo mais numeroso en tódolos centros. Representan o 46.96% (n=240) do total.

Competencia Curricular

No IES-1 son alumnos sen ningunha materia de primaria pendente. Non tiveron dificultades nin en infantil nin en primaria. Acceden a ESO cos obxectivos acadados aínda que nalgúns casos, só cós mínimos e noutros cun nivel baixo de comprensión lectora, dificultades para captar a idea principal dun texto e dificultades na composición escrita. Xa na ESO van acumulando fracasos en forma de repeticións e materias pendentes. No IES-2 a competencia curricular é distinta segundo o grupo ao que pertence o alumno. Así, os emigrantes retornados teñen unha competencia curricular adecuada para iniciala ESO agás no referente ós idiomas propios da Comunidade Autónoma xa que son alumnos que estiveron escolarizados noutro idioma. O castelán e o galego só o dominan a nivel oral. Os inmigrantes brasileiros, teñen unha competencia curricular adecuada para iniciala ESO. A súa dificultade está no dominio dos idiomas propios da Comunidade. Os inmigrantes hispanoamericanos son alumnos de mínimos que a medida que avanzan nos niveis da ESO comezan a acumular atraso e os españois son alumnos que promocionan a ESO cós obxectivos de primaria superados e que a medida que van avanzando os cursos comezan a suspender algunha materia que non son quen de superar e comezan a levar pendentes que van acumulando. No IES-3 inician a ESO sen ter repetido na etapa anterior e acadando as competencias básicas, algúns, a nivel de contidos mínimos. E no IES-4 distínguense dous grupos de alumnos:

Os que superaron a primaria con niveis mínimos o inician a ESO teñen as seguintes dificultades:

En matemáticas dificultades en relacionar varios conceptos e en comprender os contidos.

En castelá dificultades na expresión escrita para construír frases e textos.

En galego dificultades na expresión e na comprensión de conceptos gramaticais.

En sociais dificultades na comprensión e no traballo das estruturas dos textos expositivos.

En ciencias naturais dificultades na organización do material, continuidade no traballo e no estudo.

En xeral, presentan boa actitude e interese pero carecen da disciplina necesaria polo que precisarían guía e axuda individualizada continua xa que estas dificultades unidas a un traballo mínimo e, case sempre, sen supervisión na casa, da escasos resultados e, como consecuencia, teñen baixo nivel de estima, baixo nivel de motivación e perden o interese.

Os que chegan a ESO cunha boa competencia curricular:

En xeral son alumnos sen a necesaria disciplina para afrontar o paso pola ESO cunhas mínimas garantías de éxito e, como consecuencia, ante as primeiras dificultades perden o interese e a motivación, “Paso de todo” din eles. Semellan non ter aspiracións académicas. Deixan de traballar e abandonan. Algúns son inseguros, outros están moi protexidos, outros sen habilidades sociais pero con bo comportamento aínda que non son capaces de integrarse nun grupo de 1º de ESO. Teñen un nivel de motivación baixo, deixan de estudar, comezan os insuficientes e abandonan.

Actitude fronte ó estudo

No IES-1 en xeral carecen de hábitos básicos de estudo e non se organizan e deixan de traballar. Nos casos nos que os pais traballan e están todo o día fora da casa, o alumno está con algún outro membro da familia que, si ben lle cobre as necesidades básicas de alimento e coidado, non o fai no referente a disciplina necesaria para sacar adiante o traballo escolar con éxito. Será preciso esperar a que se faga adulto para que sexa el mesmo o que valore os estudos e se auto discipline. Así o expresaba un dos entrevistados que non só intenta recuperar o tempo perdido no referente ós estudos senón que tamén analiza a actuación dos seus pais no referente ó pasado: “Deberíanme haber esixido mais na casa. Agora vou rematalo PCPI e facer un ciclo”. Outro, manifesta que “non é cuestión de que ninguén te convenza, ten que saír de ti” é agora cando se fai consciente da necesidade da auto disciplina pero non é consciente de que alguén tiña que habelo acompañado para que chegar a esa auto disciplina e, ese acompañamento, é o que non tivo antes. O alumno é consciente das súas carencias.

No IES-2 hai que distinguir entre emigrantes retornados que son alumnos moi traballadores, serios e responsables, inmigrantes brasileiros que traballan ata que as circunstancias familiares lle lo impiden, inmigrantes hispanoamericanos que están pouco

implicados, lentos, apáticos. Parece que todo lles da igual. Non teñen hábito de estudo e españois que teñen hábitos de estudo moi irregulares, algúns están moi protexidos e abandonan ante a primeira dificultade. Pola contra, no IES-3 aínda que si hai un intento por parte dos pais de inculcarlles unha certa disciplina de traballo, a cultura escolar elles allea e non hai ninguén que tenda esa “ponte” necesaria para chegar a ela, para os pais tamén é allea e o profesorado que debería facelo ten un perfil urbano, bastante pouco motivado, en desacordo, en xeral, cá reforma do 1990, que considera que perdeu prestixio social e non atopa apoio nin na administración, nin nas familias, nin na sociedade e sin unha profesionalidade baseada na idea do servizo público. Os alumnos esfórzanse aínda que con baixos resultados o que lles provoca frecuentes decepcións, outros perden o interese e traballan o mínimo. Do mesmo modo lles sucede ós alumnos do IES-4 pero neste escenario, a maioría dos pais están ausentes por motivos de traballo, emigración, mar e os alumnos sós non son quen de organizarse con tantas materias distintas e tantos profesores distintos. Perden o interese porque a cultura escolar é allea e, como consecuencia, as tarefas escolares resúltanlles difíciles, como consecuencia, deixan de traballar, non se esforzan porque senten que a meta é inalcanzable e non teñen motivación nin axuda suficiente para superar as dificultades. Non son capaces de adaptarse a dinámica da ESO e non teñen axuda para facelo. Teñen unha motivación baixa e, ó cumprir 16 anos, abandonan. Hai que indicar que, tanto os alumnos do IES-3 coma os do IES-4, son galegofalantes.

Grupo 5: incorporación tardía

Representan o 7,24% (n=37) do total de alumnos de tódolos centros.

No IES-1 representan o 5,55% (n=5) e todos proceden de Hispanoamérica. Estes alumnos teñen o seu favor o coñecemento dunha das dúas linguas oficiais da Comunidade Autónoma e en contra o pouco tempo vivido no territorio e o pouco tempo no sistema educativo español. As competencias curriculares están lonxe das dos niveis nas que se escolarizan. Aplícanse medidas de atención a diversidade: repetición, reforzo e mesmo, nun caso, ACIs. Teñen unha capacidade intelectual medida, atraso escolar e escaso hábito de

traballo. Fora do centro están sós. Ninguén lles organiza a vida nin lles axuda nos temas académicos.

No IES-2 representan o 23% (n=23) dos que hai 18 hispanoamericanos, 4 brasileiros e un emigrante retornado. Os hispanoamericanos e os brasileiros teñen unha competencia curricular baixa. Os brasileiros descoñecen os dous idiomas oficiais da Comunidade Autónoma polo que, polo menos, un trimestre adícanos a adquisición das estruturas básicas dos mesmos. O emigrante retornado ten unha competencia curricular de mínimos pero, como procede dun sistema educativo dun país europeo, ten carencias importantes no coñecemento dos idiomas galego e castelá.

No IES-3 non hai ningún alumno de incorporación tardía.

No IES-4 representan o 4,30% (n=9) son fillos de emigrantes retornados. Proceden dos sistemas educativos dos respectivos países ós que habían emigrados os pais. Non conseguen integrarse. Permanecen escolarizados o tempo obrigatorio e abandonan.

En conclusión, analizando cada grupo por separado,

-Grupo de alumnos que permanecen un curso mais na etapa de primaria e non acadan os obxectivos de dita etapa polo que promocionan por imperativo legal. Representan o 21,91% do total (n=112) variando do IES-3, 36,6% ó IES-1, 7,77%. Nel intégranse nee, ACIs, inmigrantes e simples atrasos escolares. Son o grupo mais vulnerable polo baixo nivel de competencia curricular que presentan, nos catro centros, nas chamadas “instrumentais básicas”, sobre todo, comprensión e expresión oral e escrita, vocabulario, razoamento matemático, comprensión de conceptos e técnicas e carencia de disciplina para o estudo polo que carecen de hábitos de estudo. Como consecuencia de esta baixa competencia curricular, uns mostran unha actitude negativa chegando a desenrolar condutas disruptivas e outros, cun nivel baixo de motivación, logo de intentalo sen éxito, e presentan absentismo.

-Grupo de alumnos que permanecen un curso mais na etapa de primaria pero que acadan os obxectivos de dita etapa (9,98%, n=51) aínda que a nivel de mínimos o que, unido a carencia de traballo persoal e de disciplina para o estudo e a consecuente carencia de hábitos de estudo, remata con baixa motivación, nalgún caso, absentismo e, mesmo condutas disruptivas.

-Grupo de alumnos que inician a ESO con 12 anos e sen ter acadados os obxectivos de dita etapa (13,89%, n=71) nalgúns das seguintes materias: matemáticas, castelá, inglés, galego ou coñecemento do medio. Este punto de partida, o igual que os grupos anteriores, está na base do distanciamento gradual da dinámica xerada na aula que desemboca no abandono sen titular.

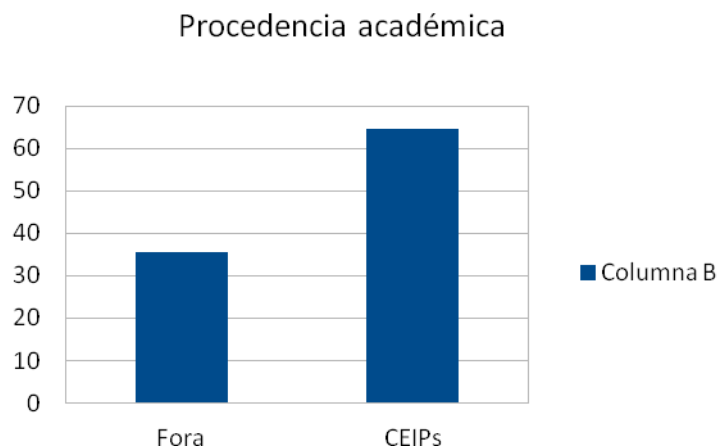
-Grupo de alumnos que inician a ESO con 12 anos despois de acadar os obxectivos de primaria. Representan o 46,96% (n=240). É o grupo máis numeroso nos catro centros, aínda que non arrastran atraso manifesto de primaria teñen dificultades de adaptación a dinámica, totalmente distinta, da nova etapa o que unido a que carecen de hábitos e técnicas de estudo así coma de hábito lector consecuencia dun déficit de comprensión lectora polo que pronto comezan a ter un desfase curricular. Acumulan fracasos en forma de repeticións e materias pendentes, deixan de traballar e desvincúlanse da práctica educativa diaria. “Efecto ESO”.

Incorporación tardía. O grupo dos alumnos de incorporación tardía que representa o 7,24% (n=37). A todos eles se lles esixe entrar na mesma escolaridade que o resto dos alumnos polo que, na maior parte das veces, o paso pola escola convértese nunha experiencia negativa para eles da que queren saír canto antes.

Procedencia escolar previa

Tendo en conta a escolarización previa, a poboación presenta a seguinte diversidade en cada centro:

No IES-1 o 65,55% (n=59) procede de centros de primaria da cidade e inician a ESO neste centro dos que o 2,22% (n=2) son hispanoamericanos e inician a ESO neste centro, o 28,88% (n=26) inician a ESO noutros centros (18, privados, 7 públicos e 1 emigrante retornado procedente dunha cidade europea) e o 5,55% (n=5) son alumnos de incorporación tardía.



Gráfica 32: procedencia académica de cada grupo

O dato mais característico deste centro son os 26 alumnos (28,88%) que proceden doutros centros dos que o 20% (n=18) procedente doutros centros de ensino privado. Trátase de alumnos que en canto comezan a fracasar trasládanse o ensino público, gratuito. Por unha parte, os pais non pagan os estudos do fillo se fracasa e por outra, os Centros Privados invitan a irse ós alumnos que fracasan e o 7,77% (n=7) procedentes de centros públicos e o 1,11% é un alumno emigrante retornado escolarizado nun centro español no país no que estaban emigrados os seus pais.

O informe PISA (2009) recolle información referente a transferencia de alumnos a centros diferentes nos seguintes termos:

“Transferir a los alumnos a otro centro como consecuencia del bajo nivel de rendimiento académico, por problemas de comportamiento o por necesidades especiales de aprendizaje es otra forma utilizada por los sistemas educativos para agrupar estudiantes.

En promedio, en los países de la OCDE, el 18% de los alumnos asisten a un centro en el que su director ha informado que su institución transferiría “muy probablemente” a los alumnos por estas razones.

PISA 2009 revela que los países con más centros que transfieren alumnos por las razones anteriormente mencionadas muestran desempeños,

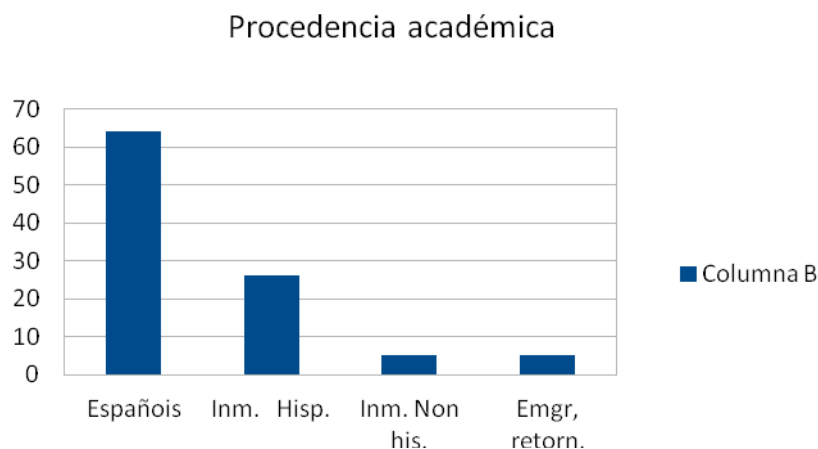
en general, más bajos. De hecho, más de una tercera parte de la varianza en el rendimiento de los estudiantes entre los países puede explicarse por la tasa de transferencia de estudiantes, independientemente de la riqueza del país.

Los sistemas educativos que aplican la política de transferencia de estudiantes también tienden a mostrar una relación más estrecha entre el entorno socioeconómico de los alumnos y su desempeño, y una mayor brecha en el desempeño entre los distintos centros, incluso después de tener en cuenta los recursos económicos nacionales de los países. Esto sugiere que transferir de centro educativo a los alumnos tiende a estar asociado con una segregación socioeconómica en los sistemas educativos, donde los estudiantes de entornos favorables asisten a centros de mejor rendimiento, mientras que los alumnos de entornos desfavorecidos asisten a centros de desempeños más bajos. Sin embargo, esto no significa necesariamente que, si los países aboliesen sus políticas de transferencia de estudiantes, su desempeño mejoraría automáticamente; PISA no mide causas y efectos

En general, los sistemas educativos que buscan atender las diferentes necesidades de los alumnos haciendo que los alumnos conflictivos repitan cursos o transfiriéndolos a otros centros no consiguen mejores resultados en general y, en algunos casos, refuerzan las desigualdades socioeconómicas. Los profesores que están inmersos en estos sistemas pueden tener menores incentivos para trabajar con los alumnos conflictivos si saben que existe la opción de transferirlos. Es necesario que estos sistemas educativos consideren cómo crear incentivos adecuados para asegurar que algunos alumnos no quedan “descartados” del sistema. ”.

Pola súa característica de centro público ten a obriga de admitir a tódolos alumnos sempre que teña prazas libres e esa parece sela realidade co transvase de alumnos de centros privados cando se trata de alumnos que fracasan. As consecuencias son, como se recolle no informe PISA, unha agrupación de estudantes con dificultades académicas no mesmo centro.

No IES-2 hai 64 alumnos españois, 26 alumnos inmigrantes hispanoamericanos, 5 inmigrantes brasileiros e 5 emigrantes retornados.



Gráfica 33: procedencia de cada grupo

Deses 100 alumnos totais, 23 incorpóranse tardiamente ó sistema educativo español. Son 18 inmigrantes de fala hispana, 4 inmigrantes de fala non hispana e 1 emigrante retornado.

Este centro é o que presenta unha diversidade maior de alumnado: incorporación tardía (emigrantes retornados e inmigrantes), inmigrantes (hispanos e brasileiros), emigrantes retornados e alumnos de nee. Estes alumnos podemos agrupalos en tres categorías: un, inmigrantes hispanos e emigrantes retornados caracterizados porque si ben coñecen o idioma, teñen unha competencia curricular baixa por proceder doutros sistemas educativos, dúas, brasileiros que, a súa baixa competencia curricular, súmaselle o descoñecemento do idioma e tres, os alumnos de nee con características propias.

No IES-3, academicamente proceden dos dous CEIPs que hai nos dous núcleos urbanos do concello e de CEIPs do entorno.

No IES-4, academicamente proceden dos dous C.E.I.P.s que hai no concello e algún procede do C.E.I.P do concello limítrofe. Ten como característica ós emigrantes retornados dos que 24 cursan toda a ESO no IES-4 e o 4,30% (n=9) incorpóranse tardiamente ó sistema educativo galego os outros 96,69% (n=200) son alumnos que proceden dos centros do entorno.

En conclusión, o 92,75% (n=474) da poboación inician a ESO no sistema educativo español o mesmo para todos, cás mesmas leis, aínda que cada centro facendo uso da súa autonomía relativa e o 7,24% (n=37) incorpóranse tardiamente, veñen doutros sistemas educativos distintos o español e distintos entre si. Tamén a idade de incorporación e o nivel ó que o fan é distinto. Intégranse no sistema educativo español a nivel legal aínda que, a integración real depende moito duns centros a outros, así coma das circunstancias e características persoais de cada alumno.

Aínda que cada centro presenta as seguintes peculiaridades que se concretan en:

O centro urbano escolariza unha porcentaxe considerable (concentración) de alumnos procedentes doutros centros nos que xa habían iniciado a ESO e, tamén, o desfase curricular (27,77%, n=25 dos que o 20%, n=18 son de centros privados) e un grupo de inmigrantes hispanoamericanos (7,77%, n=7) dos que o 5,55%, (n=5) son de incorporación tardía. O 63,33% (n=57) proceden de centros do entorno e cursan toda a ESO no IES-1.

O centro suburbano escolariza inmigrantes hispanoamericanos (26%, n=26), inmigrantes brasileiros, único grupo que descoñece os dous idiomas oficiais (5%, n=5) e emigrantes retornados (5%, n=5). En total 36 alumnos dos que, ademais, o 23% son de incorporación tardía. O 64% (n=64) proceden de centros do entorno e cursan toda a ESO no IES-2. Este centro escolariza a maior diversidade de alumnos dos catro IES, circunstancia debida a estar situado na zona suburbana da cidade onde hai traballo no sector servizos e alugueres baratos.

O IES-3 non escolariza alumnos procedentes doutros sistemas educativos. O 100% (n=112) son alumnos procedentes do entorno.

O centro rural de costa escolariza un 95,69% (n=200) de alumnos procedentes de centros do entorno e cursan toda a ESO no IES-4 aínda que o 15,78% (n=33) son alumnos fillos de emigrantes que, ou ben nacen fora e retornan nun momento da infancia, ou ben viven cós avós xa que os pais están ausentes, na emigración, dos que o 4,30% (n=9) son de incorporación tardía e proceden doutros sistemas educativos.

40 . 2 . - Percorrido pola ESO: medidas de atención a diversidade

Antes de pasar a analizar os datos referentes ao percorrido dos alumnos na etapa da ESO procede facer un recordatorio do exposto na fundamentación lexislativa referente á escolarización do alumnado. A LOXSE introduce en España a escola comprensiva caracterizada por tres notas fundamentais: a non segregación do alumnado, as clases heteroxéneas e un mesmo programa, unificado, de aprendizaxe. A LOE tamén opta pola comprensividade para os niveis non obrigatorios aínda que a comprensividade xa se cambiara pola diversificación e a pluralidade de obxectivos sobre a unificación e as perspectivas de resultados diversos fronte ó desexo de igualdade de resultados. A “atención a diversidade”, diversidade de alumnado que entra nas aulas en todo o período do ensino obrigatorio foi tratada, na LOXSE, polo principio de integración. A LOE cambia a integración pola inclusión que, aínda con obxectivos aparentemente iguais, representan filosofías totalmente distintas. Nesta táboa faise un resumo das características de cada unha:

Integración	Inclusión
Centrada no diagnóstico	Centrada na resolución de problemas en colaboración, cooperación
Dirixida a educación especial: alumnos con nee, derivadas de discapacidades ou dificultades para que poidan acceder ó currículo común	Dirixida ó grupo en xeral xa que todos e cada un dos alumnos ten características, intereses, capacidades e necesidades de aprendizaxes distintos
Baseada nos principios de igualdade e competición	Baseada nos principios de equidade, cooperación e solidariedade (valoración das diferenzas como oportunidade de enriquecemento da sociedade)
A inserción é parcial e condicionada	A inserción é total e incondicional
Esixe transformacións superficiais	Esixe transformacións profundas
Céntrase no alumno (programas específicos)	Céntrase na aula (apoio na aula ordinaria)
Tende a disfrazar as limitacións para aumentar as posibilidades de inserción	Non disfrazas as limitacións porque, estas, son reais

No período que abrangue esta tese (curso 02-03 ata o 09-10) manéxanse as medidas de atención a diversidade que recollen as lexislacións vixentes polo que a fronteira entre integración e inclusión non sempre están claras.

En decembro do 2011 publícase o “DECRETO 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación” que xa recolle os principios da inclusión.

O percorrido da poboación desta tese elabórase cós datos, referentes tanto a competencia curricular coma a súa actitude e conduta, recollidos nos informes do profesorado arquivados nos expedientes dos alumnos elaborados ó longo da estancia no centro.

Revisados ditos informes pódese concluír que o grao de adquisición da competencia curricular, capital cultural académico, iría dos alumnos urbanos ata os rurais de costa pasando polos suburbanos e rural de interior nunha relación directa entre a distancia da cultura que se valora na escola e a cultura propia da paisaxe xeográfica considerada e, dentro de cada centro, a ruta iría dende os alumnos que inician a ESO con 13 anos e as competencias básicas sen acadar ata os que inician con 12 anos e as competencias acadadas. Aparte quedarían os alumnos de incorporación tardía pola singularidade persoal de cada un deles.

En liñas xerais, todos coinciden en indicar a existencia dun desfase curricular en relación ó curso no que están escolarizados en lectura, matemáticas, coñecemento e idioma e a carencia case que total tanto de hábitos coma de técnicas de estudo. Tanto o desfase coma a carencia de hábitos e técnicas de estudo presentan distinta gradación dependendo da traxectoria escolar previa e do contexto do espazo xeográfico no que se sitúa o centro.

O proceso seguido é o seguinte: nun momento da escolaridade prodúcense desordenes de aprendizaxe, consecuencia de múltiples factores, que provocan un desfase curricular porque o sistema educativo non se adapta as necesidades individuais de cada alumno e a este non se lles ofrecen os medios e recursos precisos para progresar o ritmo daquel. Estes desordenes de aprendizaxe, que aparecen en calquera dos niveis do ensino obrigatorio comezando en educación infantil (en alumnos de nee) e prorrogándose ata 4º de ESO, non se detectan nin en tempo real nin precozmente e, como consecuencia, iníciase un desfase curricular en relación as aprendizaxes programadas, lexisladas. Este desfase curricular tenderá a permanecer e mesmo

incrementarse aínda que se lle preste a axuda individualizada que o sistema educativo contempla en forma de medidas de atención a diversidade.

As medidas de atención a diversidade, pedra angular do sistema educativo comprensivo, no que están todos e cada un cá súa cantidade de capital cultural – competencia curricular-, empregadas con cada alumno, visto o número de abandonos sen título, non parecen ser eficientes.

Lembrar que son de dous tipos: organizativas, repetición, apoio, agrupamento específico, PDC e ciclo adaptado e curriculares, optatividade, reforzo educativo e ACIs.

Non sempre son a resposta a unha valoración psicopedagóxica previa levada a cabo polo orientador do centro. No seu defecto, prográmanse e organízanse a partires da constatación que fai o profesor da materia das dificultades que presenta o alumno, case sempre despois da 1ª avaliación.

Na maior parte dos casos non hai continuidade inmediata no curso seguinte porque, probablemente cambia o profesor da materia e hai que esperar a que o novo profesor coñeza ó alumno e determine as necesidades educativas que presenta. Case sempre despois da 1ª avaliación.

O reforzo educativo só se pode levar a cabo dentro da aula e o profesor da materia non sempre está disposto a que outro profesional entre nas clases. Si o fai é sempre para asistir a clases maxistras nas que se explica a materia e se “poñen” actividades. A axuda concrétese na axuda da realización destas actividades. Non hai unha verdadeira inclusión no sentido dun cambio metodolóxico para ofertar a tódolos alumnos a posibilidade de realización segundo as súas posibilidades.

As ACIs trabállanse fora da aula, có profesor de apoio de xeito individual, nun tempo que non excede a terceira parte do total e a outra terceira parte está na aula có grupo-clase realizando, case sempre só sen atención directa do profesor, traballos referentes a programación da ACI. A superación da ACI non supón superación do nivel polo que un alumno pode cursar unha materia ano tras ano superar a programación feita e non titular porque non chegou a acadar os niveis de 4º ESO.

As outras medidas, PDC, agrupamentos flexibles deben o seu alto índice de éxito a que se cursan cunha diminución dos niveis de esixencia.

A repetición é cursar o mesmo nivel dous cursos seguidos. Xeralmente non hai ningún programa especial adicado ós repetidores.

En tódolos casos se consegue que o alumno avance pero o resto dos compañeiros do curso tamén avanza co que o final a distancia é a mesma ou inclusive pode aumentar. Nalgún caso só serven para que non “pareza que o alumno está abandonado” ou diminuír a presión no grupo-aula na aula. O profesor xustifica a súa proposta de saída dun determinado alumno do grupo-clase “para permitir que os outros compañeiros traballen”, “total, el (referido o alumno con atraso) non vai facer nada porque non sabe facer nada”.

En conclusión: o Sistema Educativo pon a disposición das Comunidades Educativas, país, alumnos e profesores, unha ampla oferta de medidas de atención a diversidade para garantir a inclusión de tódolos alumnos.

As medidas de atención a diversidade requiren un coñecemento dos alumnos e unha programación acorde, facendo uso da autonomía relativa tanto dos profesores coma dos centros, dentro da lexislación vixente, pero, na maior parte dos casos, a programación fana a editorial de turno.

A aplicación dos programas de intervención debe comezar cando se detectan as dificultades e deber ter continuidade no tempo ata que o alumno acade os obxectivos marcados.

Aínda que unha correcta metodoloxía non parece a salvadora do fracaso escolar como xa di Julio Carabaña nun artigo publicado no ano 2001 titulado “De por qué la didáctica no puede reducir la desigualdad social de resultados escolares” corroborado polos datos dun informe da OCDE segundo o cal usando a mellor metodoloxía didáctica, só se podería mellorar un 6% o resultado académico do alumnado menos favorecido.

Daniel Gabarró no estudo “¿Fracaso escolar? La solución esperada del género y la coeducación” tamén chega a conclusión de que “un cambio metodolóxico formal non ten case ningunha influencia na diminución do fracaso escolar” pero, di, “aínda que non teña unha relación directa co éxito académico, si ten importancia fundamental na experiencia subxectiva de cada estudante”.

Pola contra hai expertos que dín que usando enfoques pedagóxicos que teñan en conta a clase social (coma as Comunidades de Aprendizaxe) pódese mitigar, e inclusive superar, a

exclusión educativa dos grupos mais vulnerables.

Por orde de maior a menor porcentaxe de aplicación, na poboación desta tese, son: repetición, reforzo educativo, ACIs, PDC, agrupamento específico e PROA que só se aplican no IES-4, o ciclo adaptado nos IES-3 e IES-4 que é unha medida directamente relacionada con alumnos de conduta disruptiva que se dan nestes dous centros.

Na táboa seguinte aparecen recollidas con expresión da % de emprego de cada unha delas tendo en conta que se esta a falar dunha poboación de alumnos con simples atrasos escolares xa que só o 1,56% (n= 8) alumnos diagnosticados con algún tipo de trastorno segundo o DSM-IV. Ver Anexo V.

	IES-1	IES-2	IES-3	IES-4
Repetición	100% (N=90)	92% (N=92)	100% (N=112)	95,21% (N=199)
Reforzo	35,5% (N=32)	50% (n=50)	41,96% (n=47)	28,70% (n=60)
Apoio		40% (n=40)	22,32% (n=25)	40,19% (n=84)
ACI	6,66% (N=6)	22% (n=22)	16,17% (n=18)	6,69% (n=14)
PDC-1 curso		16% (n=16)	2,67% (n=3)	3,82% (n=8)
PDC-2 cursos		4% (n=4)	2,67% (n=3)	
Agr. Específ.				2,39% (n=5)
PROA				3,34% (n=7)
Ciclo Adap.			1,78% (n=2)	1,43% (n=3)
Ningunha		8% (n=8)		2,39% (n=5)

Non se inclúen o 2,54% (n=13) dos alumnos ós que non se lles aplica ningunha medida de atención a diversidade. Destes, o 1,76% (n= 9) son alumnos de incorporación tardía (8 do IES-2 e 1 do IES-4) e o 0,78% (n=4), do IES-4, alumnos cunha escolaridade “normal” ata que abandonan en 4º da ESO por diversos motivos persoais. A continuación desenrólanse cada unha das medidas aplicadas en cada centro ó resto do alumnado ordenadas por porcentaxes.

1 . Repetición

No referente a repetición, preséntanse en primeiro lugar, as cifras totais de repetición en cada grupo. A continuación, a repetición en primaria e a idoneidade ó principio da ESO coma consecuencia directa de dita repetición. No apartado seguinte preséntase a repetición na ESO e o nivel no que se produce o “atasco” de alumnos como consecuencia desta repetición, por último, o nivel de inicio do desfase curricular por considerar que coincide co primeiro nivel que repiten os alumnos.

A repetición é unha medida de tipo organizativo que ten unha alta porcentaxe de aplicación o que xustifica a atención que desperta en distintos informes e estudos tanto nacionais coma internacionais tal e como se recolle no capítulo segundo desta tese e que, segundo se recolle na lexislación referente a avaliación na ESO, debe recibir unha atención diferenciada.

“Orde do 21 de decembro de 2007 pola que se regula a avaliación na educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia” no apart. 8 do art.6.: “O alumnado que non promocióne permanecerá un ano máis no mesmo curso. Esta repetición irá acompañada dun plan de recuperación das aprendizaxes non adquiridas co fin de favorecer a adquisición das competencias básicas” (DOG 07/01/08).

Está claramente vinculada o abandono e o fracaso escolar, sen efectos positivos, xa que, a pesares do que indica a lexislación, case nunca vai acompañada “dun plan de recuperación das aprendizaxes non adquiridas co fin de favorecer a adquisición das competencias básicas”. O alumno repetidor reproduce a mesma escolaridade os dous cursos seguidos. Só cambian os compañeiros e os profesores.

No referente a esta tese, o 98,47% (n=493) do total de alumnos dos catro centros repiten algún curso en primaria ou na ESO. Esta % varia dende o 100% nos IES 1 e 3 ata o 92% no IES-2 (8 alumnos non repiten por terse incorporado tarde ó sistema educativo español) pasando polo 95,21% no IES-4 (10 alumnos non repiten: 1 por incorporación tardía, 4 non reciben

ningunha medida de atención a diversidade e abandona en 4º de ESO, únicos alumnos que non repiten e non son de incorporación tardía, e 5 reciben outras medidas de atención a diversidade distintas da repetición).

Estes datos só é posible analízalos en si mesmos xa que para coñecer o verdadeiro alcance da repetición sería preciso coñecer a porcentaxe de alumnos repetidores que si titulan en cada centro, aínda que o que si é evidente e que o 98,04% dos alumnos desta investigación que abandonan o ensino básico sen titular, repiten. Probablemente, a repetición, aumente a competencia curricular pero non o suficiente coma para acadalo título polo que non resulta unha medida rendible dende o punto de vista da inversión en educación senón que mais ben é un desperdicio de recursos económicos, persoais e de tempo.

Aínda que sen datos obxectivos que nos permitan afirmalo, da por feito a existencia dun custe persoal do alumno repetidor en forma de estima persoal, seguridade persoal e perspectiva de futuro o que si parecen confirmar e que a porcentaxe de repetición é maior cando non se poñen a funcionar outras medidas de atención a diversidade.

Así no IES-1 repiten o 100% e vemos como esta é, xunto có reforzo e ACIs, as únicas medidas de atención a diversidade que se aplican. A lexislación oferta outras posibilidades que neste centro non se poñen en práctica, por exemplo os PDC, agrupamentos específicos e PROA.

Nos IES-2 pódese dicir que tamén o 100% dos alumnos repiten xa que os que non o fan é por haberse incorporado tarde o sistema educativo español. Veñen con 15 ou 16 anos. Están escolarizados un ou dous anos e abandonan porque xa teñen 18 anos. Neste centro debería ofertarse o programa PROA e os agrupamentos específicos dada a cantidade de alumnos inmigrantes que se escolarizan.

No IES-3 repiten o 100% aínda que si se aplican unha ampla variedade de medidas de atención a diversidade. A excepción, con relación o IES-4, tamén centro rural, é o PROA, programa que podería resultar moi beneficioso dada a dispersión dos alumnos no territorio e as escasas posibilidades de trasladarse ó medio urbano en busca de outras axudas.

O IES-4 é o único no que hai 4 alumnos que non titulan nin reciben ningunha outra medida de atención a diversidade, abandona en 4º de ESO.

En conclusión, o 98,47% da poboación repite curso en primaria, na ESO ou en ámbalas dúas etapas o que a converte nunha medida claramente vinculada ó fracaso escolar que para a poboación desta tese non é unha medida rendible xa que non posibilita a titulación.

Repetición en primaria

A repetición en primaria acada os seguintes valores nos distintos centros

C./%	Inf.	2º	4º	5º	6º	Inf/1º/6º	1º/6º	4º/6º	Inf./2º
IES-1 15,55% (n=14)			28,57% (n=3)		78,57% (n=11)				
IES-2 26%,n=26	4% n=1nee	8%,n=2 1-nee	12%,n=3	4%,n=1	72%,n=18 1-nee			4%,n=1 (1,nee)	
IES-3 47,32% (n=53)		18,86% (n=10)	20,75% (n=11)	5,66% (n=3)	49,05% (n=26)	1,88% (n=1)	1,88% (n=1) (nee)		1,88% (n=1) (nee)
IES-4 33,49% (n=70)		35,71% (n=25)	14,28% (n=10)		48,57% (n=34)			1,42% (n=1) (nee)	
Totais:163 31,98%	0,61% (n=1)	23,31% (n=38)	16,56% (n=27)	2,45% (n=4)	54,60% (n=89)	0,61% (n=1)	0,61% (n=1)	1,22% (n=2)	

A nivel xeral, a repetición é maior en 6º, 2º e 4º cursos que coinciden có final de cada un dos ciclos de primaria.

A porcentaxe de repetición segue esta orde de menor a maior: centro urbano, centro suburbano, rural de costa e rural de interior.

No IES-1 só repiten en 4º e en 6º. É o único centro no que só repiten en dous cursos. A orientadora di que “a formación básica é mellor na cidade pero, en cambio, non queren traballar en segundo que traballo”.

O IES-3 é o centro no que repite unha % de alumnos maior en referencia ó grupo e é, xunto co IES 2, no que repetición ten lugar nun maior número de niveis.

No centro rural de interior escolarízase unha poboación moi dispersa na paisaxe xeográfica que está escolarizada en centros de infantil e primaria situados nos dous núcleos urbanizados polo que os alumnos sácanse do seu medio dende educación infantil.

No centro suburbano é no que se escolarizan maior número de alumnos de nee e inmigrantes que explican a repetición nun maior número de niveis.

En conclusión, a porcentaxe de repetición en primaria ten a seguinte progresión: centro urbano, suburbano, rural de costa, rural de interior.

No referente os cursos repetidos:

4º e 6º no centro urbano, finais dos dous últimos ciclos

2º, 4º e 6º no centro rural de costa, final dos tres ciclos

Infantil, 2º, 4º, 5º, 6º no centro suburbano (infantil: alumno de nee), final de ciclos mais un alumno que repite 5º.

Infantil, 1º, 2º, 4º, 5º, 6º no centro rural de interior (infantil: alumno de nee), final de ciclo mais un alumno que repite 1º e outros que repiten 5º.

Idoneidade ó inicio da ESO

Consecuencia da repetición en primaria é a idoneidade ó inicio da ESO. A táboa seguinte recolle a idade de inicio (idoneidade) da ESO e a de incorporación ó sistema educativo español do total de alumnos dos catro centros.

Na seguinte táboa recóllese a idade de inicio da ESO nos distintos centros.

Centro	Inician con 12 anos	Inician con 13 anos	Inician con 14 anos	Inician con 15 anos	Incorporación tardía
IES-1 (n=90)	78,88% (n=71)	15,55% (n=14)			5,55% (n=5)
IES-2 (n=100)	51% (n=51)	25% (n=25) (3,nee)	1% (n=1)nee		23% (n=23)
IES-3 (n=112)	52,67% (n=59)	44,64%(n=50)	1,78%(n=2) (1,nee)	0,89% (n=1) nee	
IES-4 (n=209)	62,20% (n=130)	33,01%(n=69)	0,47%(n=1) (1,nee)		4,30%(n=9)

O IES-1 presenta a porcentaxe mais elevada de alumnos que inician a ESO con 12 anos seguido do IES-4 que ocupa o 2º lugar probablemente porque as escolas están dispersas polo territorio o que fai que o alumno non teña que desprazarse fora do seu medio ata a ESO. Pola contra, o IES-3 presenta unha porcentaxe menor probablemente porque neste territorio as escolas están concentradas nos dous núcleos urbanos e os alumnos teñen que desprazarse dende educación infantil fora do seu medio e no último lugar IES-2, debido a diversidade de alumnado que escolariza e ó número de alumnos de incorporación tardía.

Os alumnos que inician con 14 e 15 anos nos IES-2, 3 e 4 son alumnos con nee excepto un dos alumnos do IES-3 que inicia con 14 anos por ter repetido dous cursos na primaria. Este alumno non aparece diagnosticado como de nee.

En conclusión, o 60,86% (n=311) da poboación inicia a ESO ós 12 anos, 7,24%(n=37) son alumnos de incorporación tardía e 31,89% (n=163) inician con mais de 13 anos sendo o IES-3 no que hai a maior porcentaxe.

Repetición na ESO

C./%	1º	2º	3º	4º	1º/2º	1º/3º	1º/4º	2º/2º	2º/3º	2º/4º	3º/4º
IES-1	2,22(n=2)	15,55(n=14)	31,11(n=28)	1,11(n=1)	8,88(n=8)	2,22(n=2)			34,44(n=31)		4,44(n=4)
IES-2	17(n=17)	26(n=26)	19(n=19)	8(n=8)	7(n=7)		1(n=1)		11(n=11)	1(n=1)	2(n=2)
IES-3	25(n=28)	39,28(n=44)	24,10(n=27)	2,67(n=3)	0,89(n=1)			0,89(n=1)	4,46(n=5)		
IES-4	17,22(n=36)	41,62(n=87)	12,91(n=27)	3,82(n=8)	6,69(n=14)	1,43(n=3)			8,61(n=18)		5,71(n=6)
%	16,24	33,46	19,76	3,91	5,87	0,97	0,19	0,19	12,72	0,19	2,34
Totais	n=83	n=171	n=101	n=20	n=30	n=5	n=1	n=1	n= 65	n=1	n=12

Na táboa anterior recóllense a repetición na ESO dos distintos centros. Non están incluídos o 4,10% (n=21) que se distribúen da seguinte maneira:

8 alumnos do IES-2 que non repiten ningún nivel por ser de incorporación tardía

3 alumnos do IES-3 que só repiten un nivel de primaria.

10 alumnos do IES-4 dos que 3 son alumnos de incorporación tardía.

O nivel da ESO no que se acumulan mais repetidores é 2º curso seguido, de cerca, por 3º. Semellara que é aí onde está o nivel máximo de competencia curricular a que poden acceder estes alumnos nas circunstancias académicas, sociais, individuais e familiares que teñen.

A orientadora do IES-1 explica así as traxectorias dos alumnos: “Van mal en 2º, repiten, cursan 3º e volven a repetir. Os pais prefiren que repita a que se poña a traballar en calquera cousa”.

En conclusión, na ESO repiten en 2º nivel seguido de 3º.

Idoneidade na escolaridade

Na táboa seguinte recóllese o nivel educativo no que se produce o atasco dos repetidores (consecuencia da repetición) nos catro centros tomando como exemplo o curso de “máxima taxa bruta de fracaso” e o de “mínima taxa bruta de fracaso”

Centro	“Atasco”/Máxima taxa bruta de fracaso	“Atasco”/Mínima taxa bruta de fracaso
IES-1	3º(curso:05-06, só o 65,75%de idoneidade)	3º(curso:03-04, só o 56,94%de idoneidade)
IES-2	2º(curso:09-10, só o 51,16%de idoneidade)	4º(curso:02-03, só o 55,55%de idoneidade)
IES-3	3º(curso:07-08, só o 58,62%de idoneidade)	2º(curso:06-07, só o 65,51%de idoneidade)
IES-4	4º(curso:03-04, só o 37,03%de idoneidade)	3º(curso:02-03, só o 50,00%de idoneidade)

Como se pode observar, nos cursos de mínima taxa bruta, 2º, 3º e 4º son os niveis nos que se produce o atasco de alumnos repetidores e nos cursos de máxima taxa bruta, tamén o nivel de “atasco” aparece en 2º, 3º e 4º. No caso concreto dos alumnos que se atascan en 2º, os desenrolan a seguinte traxectoria: comezan con 12-13 anos, repiten 1º, promocionan a 2º, repiten 2º e, xa con 16-17 anos, abandonan. Este é o grupo de alumnos que sae coa competencia curricular mais baixa o que dificulta a súa incorporación, inclusive a un PCPI.

En conclusión, os repetidores acumúlanse en 2º, 3º e 4º niveis.

Inicio do desfase curricular

O primeiro dato explícito que se recolle nos expedientes académicos do inicio do desfase curricular correspóndese có primeiro nivel que repiten aínda que é probable que as dificultades xurdan antes. A táboa seguinte recolle o nivel da primeira repetición en cada centro así coma a porcentaxe de alumnos en cada un deles:

Gr./Nivel	Inf.	1º Pr.	2º Pr.	4º Pr.	5º Pr.	6º Pr.	1º Eso	2º Eso	3º Eso	4º Eso
IES-1				3,33% (n=3)		37,77% (n=34)	3,33% (n=3)	26,66% (n=24)	27,77% (n=25)	1,11% (n=1)
IES-2	1% (n=1)		2% (n=2)	3% (n=3)	1% (n=1)	25% (n=25)	11% (n=11)	24% (n=24)	19% (n=19)	6% (n=6)
IES-3	1,78% (2,nee)	0,89% (n=1)	8,92% (n=10)	10,71% (n=12)	2,67% (n=3)	37% (n=42)	21,28% (n=9)	30,95% (n=13)	42,85% (n=18)	4,76% (n=12)
IES-4			11,96% (n=25)	5,26% (n=11)		28,22% (n=59)	4,30% (n=9)	27,27% (n=57)	14,83% (n=31)	8,13% (n=17)
TOTAL	n=3	n=1	n=37	n=29	n=4	31,31% n=160	n=32	23,09% n=118	n=93	7,04% n=36

No IES-1 os alumnos comezan a repetir en 4º seguido de 6º de primaria e, a partires de aí, xa repiten en tódolos cursos da ESO, mentres no IES-2, a repetición comeza en educación infantil (alumna de nee), séguelle 2º, 4º, 5º e 6º de primaria e tódolos cursos da ESO, neste centro hai 8 alumnos que non repiten ningún curso (son alumnos de incorporación tardía) abandonan sen titular 5 alumnos en 4º, 2 alumnos en 3º e 1 alumno en 2º. Eses son os niveis nos que inician o fracaso. No IES-3 a repetición iníciase en tódolos cursos dende infantil (2 alumnos de nee), primaria e a ESO e no IES-4 o fracaso comeza en 2º de primaria seguido de 4º, 6º e tódolos cursos da ESO.

Tanto no IES-3 coma no IES-4 hai un número considerable de alumnos que teñen a primeira repetición en 4º da ESO (n=7 ós que hai que engadir 10 que abandonan en 4º sen repetir) polo que non deixa de sorprenden que abandonen tan cerca de acadalo título.

En conclusión, o desfase curricular iníciase, en tódolos centros, en 4º e 6º de primaria e, despois, en tódolos niveis da ESO. É maioritario en 6º de primaria e 2º de ESO.

Alumnos de incorporación tardía

	1º ESO	2º ESO	3ºESO	4ºESO	Ningún curso
IES-1	20% (n=1)		80% (n=4)		
IES-2	8,69% (n=2)	26,08% (n=4)	34,78% (n=7)	8,69% (n=2)	34,78% (n=8)
IES-3					
IES-4		33,33% (n=3)	22,22% (n=2)	44,44% (n=4)	

O nivel do comezo do fracaso nos alumnos de incorporación tardía depende da idade na que se incorporan ó sistema educativo español.

Os 8 alumnos do IES-2 que non repiten ningún curso abandonan sen titular, 5 alumnos en 4º, 2 alumnos en 3º e 1 alumno en 2º. Eses son os niveis nos que inician o fracaso.

Considerando a etapa na que se inicia o desfase curricular cónfórmanse dous grupos ben diferenciados, ademais do grupo de incorporación tardía:

Grupo 1

Alumnos que inician a ESO cun atraso manifesto, en “zona de riesgo” (Escudero, 2009, p. 50), que xa arrastran un desfase curricular dende a etapa anterior.

O grupo de alumnos que inician a ESO sen acadalos obxectivos de primaria, que repetiron un curso e comezan con 12 ou 13 anos e os que si os acadaron pero repetiron un curso polo que inician con 13 anos conforman o grupo de alumnos que inician a ESO cun atraso manifesto. Son os alumnos que xa fracasan en primaria. A táboa seguinte recolle o número deles en cada centro e a porcentaxe que representan en relación ós totais.

Centro	% de alumnos que xa fracasan en primaria
IES-1 (n=85+5i.t.)	43,52% (n=37)
IES-2 (n=77+23i.t.)	41,55% (n=32)
IES-3 (n=112)	62,50% (n=70)
IES-4 (n=200+9i.t.)	47,5% (n=95)
Total	49,36% (n= 234 dun total de 474 alumnos)

O fracaso arrastrado de primaria representa o 49,36% no total da poboación estudada sendo inferior ó 50% nos IES-1, IES-2 e IES-4 e superior ó 50% no IES-3.

No IES-1, a orientadora exprésao así: “En primeiro chegan os alumnos cá primaria sen superar, incluso algúns nin repetiron ningún curso e promocionan igual. Os que xa fracasaron en primaria é moi difícil sacalos adiante porque, ademais, a dinámica de secundaria é distinta a de primaria. Se xa fracasaron na primaria é moi difícil sacalos adiante”.

No IES-2, en consonancia ca diversidade de alumnado que forma este grupo, o fracaso iniciase en infantil e, excepto en 1º, no resto dos cursos, en todos hai algún alumno que xa repite.

O IES-3 presenta a porcentaxe mais alta de alumnos que inician a ESO arrastrando xa fracaso escolar de primaria, ben por ter repetido un curso, ben por promocionar con materias pendentes, ben ter haber repetido e promocionar con pendentes. Unha posible explicación é a dispersión da poboación e a concentración dos centros de infantil e primaria nas cabeceiras urbanas do concello: os alumnos sácanse do entorno no mesmo momento de iniciala escolaridade e introdúcense nun entorno físico, social e cultural estraño no que a súa cultura non é tida en conta. Fora do seu ámbito é, probablemente, unha das posibles causas que provoca este alto índice de fracaso xa na primaria. Os seis alumnos que se inclúen no apartado “traxectorias individuais” son un claro exemplo deste fracaso que se inicia na primaria.

Mestres do medio rural cos se falou comparten esta mesma hipótese e a modo de exemplo, no mes de xuño do ano 2012, o xornais galegos publican a noticia: "O problema das escolas rurais non é xuntar nenos, senón a falta de recursos e planificación" a raíz de que “O Goberno da Xunta ten previsto para o curso 2012-2013 xuntar até 20 alumnos de Primaria de entre 6 e 12 anos nunha mesma aula co conseguinte peche de escolas”.

Neste artigo dous mestres rurais expresan as súas opinións froito da súa experiencia e así anuncian as consecuencias que esta medida terá para o rural que ten na escola “un elemento básico para a supervivencia da comunidade, máis aínda con todos os problemas que sofren as aldeas” din dous mestres rurais neste artigo.

“Necesitamos unha escola adaptada ao medio, para progresar” din, aínda que recoñecen que o número de escolas non é o fundamental senón que o problema esta “Na planificación e na falta de recursos e apoios complementarios”. Os mestres entrevistados destacan as “enormes posibilidades naturais” da escola rural, pero tamén a necesidade “dunha formación específica” para o medio e que, de darse, só é “por vocación ou voluntarismo dos docentes”. “Non é culpa do profesorado, senón da formación e capacitación que recibe”, explica un deles, que insiste no “fundamental que é” que se dea “prioridade aos dereitos da infancia, aqueles que din que os nenos deben recibir clases no seu medio”, así como que se “recoñeza a autoridade da escola no seu papel de identificación coa sociedade e do seu desenvolvemento”.

O IES-4 é o segundo centro en alumnos que inician o fracaso xa antes de entrar na ESO, aínda que os datos son inferiores ós do IES-3 quizais porque os centros educativos de infantil e primaria están mais espallados polo territorio e os alumnos non se ven na obriga de abandonar o medio ata que ingresan na ESO xa con, como mínimo, 12 anos.

Grupo 2

Alumnos que inician a ESO sen atraso manifesto que fraguan o desfase curricular nesta etapa.

Os alumnos que inician a ESO con 12 anos e os obxectivos de primaria acadados conforman o grupo que inician a ESO sen atraso manifesto. Son os alumnos que non fracasan en primaria.

A táboa seguinte recolle o número deles en cada centro e a porcentaxe que representan en relación ós totais.

Centro	% de alumnos que non fracasan en Primaria
IES-1 (n=85+5i.t.)	56,47% (n=48)
IES-2 (n=77+23i.t.)	58,48% (n=45)
IES-3 (n=112)	37,5% (n=42)
IES-4 (n=200+9i.t.)	52,5% (n=105)
Total, n=474+37i.t.	50,63% (n= 240 dun total de 474 alumnos)

A poboación que inicia a ESO sen desfase curricular é do 46,96% sendo inferior o 50% nos IES-2 e IES-3 e superior ó 50% no IES-1 e IES-4.

A porcentaxe mais alta aparece no IES-1 no que un dos alumnos entrevistados manifesta nestes termos o comezo do fracaso “comecei a fracasar cando iniciiei a ESO. Perdíame con tantas materias e tantos profesores”. A orientadora deste centro manifesta que “A dinámica de secundaria é moi distinta a de primaria e o profesorado tamén actúa de maneira distinta fronte ó alumno”.

En conclusión, a poboación que inicia o desfase curricular na ESO é superior ao que o inicia na primaria proba de que a ESO produce os seus propios abandonos.

Alumnos con incorporación tardía ó sistema educativo español

Centro	% de alumnos de incorporación tardía
IES-1 (n=90)	5,55% (n=5)
IES-2 (n=100)	23% (n=23)
IES-3 (n=112)	Non hai
IES-4 (n=209)	4,30% (n=9)
Total	7,24% (n=37)

A maior porcentaxe de alumnos de incorporación tardía esta no IES-2 e no IES-3 non hai ningún alumno.

Nos IES-1 e 2 son alumnos fillos de familias inmigrantes que proceden, na súa maioría, de hispanoamerica, mentres que no IES-4 trátase de fillos e familias do espazo territorial que emigraron a outros países, basicamente europeos.

En conclusión, o 7,24% (n=37) da poboación fórmana alumnos de incorporación tardía.

2 . Reforzo educativo

É unha medida de atención a diversidade de tipo curricular que consiste na modificación da secuencia de contidos, da metodoloxía ou nas formas de avaliación. É a segunda medida de atención a diversidade, despois da repetición, tendo en conta o número de alumnos ós que se lles aplica. Foi ideada coma unha axuda que lle presta ó alumno o profesor da materia dentro da aula ben cunha programación de obxectivos mínimos, ben con un material distinto. Resulta difícil de aplicar cando o número de alumnos por aula é elevado e se non se conta cá axuda dun profesor de apoio.

Aplícaselles a 189 alumnos dos 511 totais. Representan o 36,98% da mostra.

Aplícase nos catro centros sendo a maior porcentaxe no IES-4, seguido do IES-2, 3 e 1.

3 . Apoio

Reciben esta medida de tipo organizativo o 29,15% (n=149). A maior porcentaxe está no IES-4 seguido do IES-2 e o IES-3. O apoio pódese dar dentro da aula cando o alumno segue o mesmo programa que os seus compañeiros de curso e fora, non mais da terceira parte do tempo lexislado, cando se trata de alumnos con ACI. Xeralmente o apoio impárteo a profesora de apoio xa que os profesores das distintas materias non adoitan contar con horas libres.

4 . ACIs

Paralelamente ó apoio están as ACIs, medida de acceso ó currículo, que cursan o 11,74% (n=60) alumnos.

Tendo en conta a modificación de elementos do currículo que implica unha ACI, pódese dicir que ese 11,74% de alumnos ten necesidades educativas especiais asociadas a situacións sociais ou culturais desfavorecidas, que pola súa especificidade supoñen diferencias significativas no acceso ordinario ó currículo e, polo tanto, requiren de apoios e atencións educativas específicas. Aquí están incluídos os alumnos con nee diagnosticadas que representan o 1,36%.

A atención a estes alumnos está regulada pola Orde do 27 de decembro do 2002 pola que se establecen as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado de ensino non universitario con necesidades educativas especiais, recóllese como deben ser as intervencións específicas a alumnos con nee:

“Artigo 19º.-Intervencións específicas.

As intervencións específicas que sexan precisas por parte dos profesores especialistas de pedagogía terapéutica ou de audición e linguaxe serán propostas e deseñadas polo departamento de orientación, do que forman parte, en colaboración co titor do grupo ó que pertence o alumno. Tales actuacións levaranse a cabo normalmente dentro da aula, xunto do resto do alumnado dese grupo, e só poderán levarse fóra dela en casos excepcionais que estean debidamente previstos nas adaptacións curriculares e durante un tempo que non excederá a terceira parte da xornada escolar”.

5 . PDC

Nesta investigación atopamos que o IES-1 no aplica esta medida de atención a diversidade de tipo organizativo, os IES 2,3 e 4 aplican o PDC de un curso de duración a un 5,28% (n=27) do alumnado que fracasa e o PDC de dous cursos de duración ao 1,36% (n=7).

Tendo en conta os datos recollidos nas distintas fontes, o PDC parece unha medida de atención a diversidade de éxito en vista da porcentaxe que representan os alumnos de PDC que non titulan.

O perfil do alumnado ó que vai dirixido caracterízase porque, a miúdo, teñen lagoas intelectuais, falta de hábitos de traballo, baixo nivel de logro, de intereses e de expectativas (Escudero, 2009).

Hai un acordo unánime de que esta é unha vía alternativa para lograla graduación na ESO pero unha vía na que se esixe menos, se ensina menos e, tamén, se aprende menos. Di Escudero (2009) que titulan cuns obxectivos rebaixados polo que é unha inclusión desfavorable, incompleta.

6 . Agrupamento específico

É unha medida de tipo organizativo aplicable ós alumnos que presentan un desfase elevado da competencia curricular e requiren unha atención especializada de carácter temporal.

Son 5 alumnos pertencentes ó IES-4. En total 0,97% (n=5) dos 511 totais.

7 . PROA

O Plan PROA (Plan de Reforzo, Orientación e Apoio), foi promovido polo MEC e costeadado, ó 50% polas Comunidades Autónomas. O Plan, que ten como obxectivo garantir atención ós colectivos con maior risco de exclusión social.

Basease nos principios de calidade (orientada a obter os mellores resultados individuais e sociais) e equidade (para garantir a todos as mesmas oportunidades reais e compensar as desigualdades de partida).

Só funciona no IES-4.

Asisten a este programa de recuperación fora do horario escolar o 1,36% (n=7) do total da mostra. A orientadora do centro fai unha valoración moi positiva tanto do funcionamento coma do grao de satisfacción dos alumnos e das familias.

8 . *Ciclo Adaptado*

É unha medida de tipo organizativo dirixida a aqueles alumnos que pola súa conduta disruptiva impiden o normal desenvolto das clases e, baixo a responsabilidade do profesorado, realizan tarefas de aprendizaxes básicos.

Hai ciclo adaptado no IES -3, dous alumnos e no IES-4, 3 alumnos. En total 5 alumnos que representan o 0,97% (n=5) do total. Na zona rural, e como consecuencia da distancia entre a estrutura de socialización da familia e a estrutura de socialización da escola faise preciso aplicar a medida de atención a diversidade de tipo organizativo do ciclo adaptado dirixida a aqueles alumnos que pola súa conduta disruptiva impiden o normal desenvolto das clases xa que como indica Bernstein estes alumnos ó non identificar os significados relevantes non son socializados nos códigos da escola só se socializan na súa posición nas relacións de poder por seren estas as únicas relacións que adquiren e, esa socialización é a causante da reacción violenta que se pode esperar dalgúns deles. Xa que Se o código lingüístico coincide co da escola, as posibilidades de éxito escolar aumentan pero se non coincide xa ten unha desvantaxe de partida e, se no seu paso pola escola non adquiren o código elaborado empregado nesta, non son quen de adquirir o coñecemento cultural lexítimo e, nese caso, o único que adquiren é “Ellos adquieren las relaciones de poder y su posición en ellas, y tal socialización es la que da cuenta de la reacción violenta que podemos, legítimamente, esperar de algunos de estos niños” Bernstein [1990, 45], tomado de Ávila Francés, Mercedes (2005), pp 159-174.

En conclusión, o Sistema Educativo pon a disposición das comunidades educativas, pais, alumnos e profesores, unha ampla oferta de medidas de atención a diversidade para garantir a inclusión de todos os alumnos pero, a vista da porcentaxe de fracaso, semella que o seu nivel de eficiencia é baixo, ben porque non son suficientes, ben porque non se aplican adecuadamente, ben por falta de recursos humanos ou materiais ou ben por falta de profesorado especializado. Vaticinan o fracaso pero non o evitan. Nalgúns casos só serven para xustificalo.

A educación formal ten uns tempos e uns espazos cuns límites moi ben definidos. Case todo o que se pode facer co alumno ten que estar dentro deses tempos e deses espazos polo que a única atención real a diversidade é aquela que pasa por unha metodoloxía que lle permita ó

alumno traballar o seu ritmo en interacción cós compañeiros e axudado por un adulto, por exemplo, aprendizaxe en grupos cooperativos, aprendizaxe por proxectos, etc. que teña como obxectivo o desenvolvemento de capacidades máis que a aprendizaxe memorística de contidos.

40 . 3 . - Desenlace da ESO: nivel, idade, duración e tipo de abandono

Unha vez transitado pola ESO, os alumnos abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario nun nivel e idade determinados.

Nivel de abandono

Centro	2º ESO	3º ESO	4º ESO
IES-1	12,22%, n=11	47,77%, n=43	40%, n=36
IES-2	27%, n=27	33%, n=33	40%, n=40
IES-3	28,57%, n=32	41,07%, n=46	30,35%, n=34
IES-4	36,84%, n=77	36,84%, n=77	26,31%, n=55
Totais	28,76%, n=147	38,94%, n=199	32,28%, n=165

Considerando os datos dos catro centros no seu conxunto, pódese concluír que este grupo abandona, maioritariamente, en 3º de ESO.

Considerando cada IES por separado, a porcentaxe de cada un dos niveis da ESO nos que se produce o abandono ten a seguinte progresión:

IES-1: 3º curso, 4º curso, 2º curso. A orientadora do IES-1 explica cal é o proceso seguido nese centro: “Van mal en 2º, repiten, pasan a 3º, repiten. Los padres prefieren que repita a que se ponga a hacer un trabajo cualquiera”. As repeticións e abandonos nos últimos cursos explícaos a orientadora así: “ Muchos llegan a 4º con muchas pendientes y no son capaces de superarlas”.

IES-2: 4º curso, 3º curso, 2º curso sendo a % de 3º curso menor que no IES-1 e a de 2º curso, maior.

IES-3: 3º curso, 4º curso, 2º curso cunhas % bastante semellantes. Estes resultados

confirman o dito pola orientadora de que “ en 3º é onde se decide si van a Bacharelato ou non”

IES-4: 2º curso – 3º curso cá mesma %, 4º curso. Abandonar en 2º da unha idea da competencia curricular coa que os alumnos saen o mundo laboral. Neste espazo territorial, o capital cultural familiar está tan lonxe do propio da escola o que fai que, aparentemente, se valore menos, mais pola imposibilidade, sentida ou real, de acceder a el que porque realmente así se considere. Os alumnos, co consentimento dos pais, saen da escola ó cumprir 16 anos e incorpóranse ó mundo laboral.

“Os alumnos acceden o sistema educativo cun capital cultural familiar propio do entorno onde medrou e co que se relacionou os primeiros anos: a familia e o rueiro. O entrar no sistema educativo atópanse co capital cultural propio da escola. A distancia entre un e outro ten unha importancia decisiva no éxito ou fracaso escolar” (Vara,2014, en prensa).

En conclusión, a poboación abandona, maioritariamente, en 3º da ESO descendendo a 2º no centro rural de costa o que non fai mais que ratificar que o capital cultural dos individuos aumenta a súa distancia ó capital cultural propio da escola na medida na que aumenta a distancia a cidade.

Idade de abandono

Centro	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos
IES-1	25,55%, n=23	47,77%, n=43	26,66%, n=24		
IES-2	42%, n=42	28%, n=28	28%, n=28	1%, n=1	1%, n=1
IES-3	50,89%, n=57	33,03%, 37	16,07% 18		
IES-4	69,37%, n=145	20,09%, n=42	10,52%, n=22		
Totais:511	52,25%, n=267	29,35%,n=150	18,00%, n=92	0,19,n=1	0,19%,n=1

Considerando os datos dos catro centros no seu conxunto (están incluídos os alumnos de incorporación tardía) pódese concluír que este grupo abandona, maioritariamente, ós 16 anos.

Considerando cada IES por separado obsérvase unha progresión na porcentaxe de alumnos que abandonan a cada idade dende o IES-1 ata o IES-4.

Así, no IES-1, esta progresión é 17-18-16 anos. Di a orientadora que “Los padres prefieren que estén sin hacer nada a que vayan a cualquier trabajo” aínda que non titulen porque “llegan con muchas pendientes que fueron arrastrando a lo largo de los cursos y ya no hay forma de que las superen”, a falta doutra perspectiva, os pais optan por ofrecerlles a posibilidade de estudar o maior tempo posible na crenza de que unha escola o alcance de todos ofrece a posibilidade de que tamén os títulos estean o alcance dos seus fillos.

No IES-2 é 16,18-17-19,20 anos. Neste centro están os únicos casos de abandono con 19 e 20 anos en consonancia cá diversidade de alumnado que escolariza.

No IES-3 é 16-17-18 anos. Todos eles abandonan cando senten que a escola é un fin en si mesma e consideran que é moito mais útil o seu traballo na casa. A orientadora do referido IES-3, exprésao así:

Non abandonan para irse de peóns as obras. Abandonan para irse a traballar a casa xa que os alumnos traballan nas explotacións agrícolas e gandeiras que hai na casa como algo normal. De feito había o caso dun neno adoptado que non vía ben axudar na casa porque non o tiña integrado como algo normal. Os da zona ven normal axudar na casa. Este traballo failles sentirse útiles porque se están ocupando de algo que é o seu medio. Tamén utilizan este traballo como recurso para ter algo de diñeiro. Nunha ocasión unha nai contábame como o seu fillo quería mercar uns porquiños para coidalos un tempo e despois vendelos e así gañar algo de diñeiro para as festa do verán.

No IES-4 é 16-17-18 anos. Nos IES-1 e IES-2 a idade de abandono maioritaria é os 17 anos e nos IES-3 e IES-4 é os 16 anos. Estes dous últimos coinciden na progresión, 16,17,18, aínda que a porcentaxe dos que abandonan con 16 anos é maior no IES-4 que no IES-3 e as porcentaxes das outras dúas idades son menores no IES-4 que no IES-3. Nestes dous centros a porcentaxe de abandono ós 18 anos é moi reducida.

En conclusión, a idade de abandono é os 16 anos descendendo dende o centro urbano, suburbano, rural de interior e rural de costa en función das posibilidades, reais ou sentidas, de obter o título.

Nos IES-1 e IES-2 abandonan con 16 anos menos da metade dos alumnos.

No IES-3 abandonan con 16 anos a metade dos alumnos.

No IES-4 abandonan con 16 anos mais da metade dos alumnos dato que relaciona có nivel de abandono.

Duración da escolaridade

Centro	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos
IES-1 94,44% (n=85)	27,05% (n=23)	47,05% (n=40)	25,88% (n=22)		
IES-2 77% (n=77)	45,45%, n=35	28,57%, n=22	23,37%,n =18	1,29%, n=1	1,29%, n=1
IES-3 100% (n=112)	50,89%, n=57	33,03% (n=37)	16,07% (n=18)		
IES-4 95,69% (n=200)	71% (n=142)	19,5% (n=39)	9,5% (n=19)		
Totais:92,75%, n=474	54,21%,n=257	29,11%, n=138	16,24%, n=77	0,21%,n=1	0,21%, n=1

Esta táboa recolle a duración da escolaridade dos alumnos que inician a ESO no sistema educativo español. Non están incluídos os de incorporación tardía e como consecuencia o número total de alumnos varia tendo os seguintes como datos de referencia:

En conclusión, a duración da escolaridade está directamente relacionada coa idade de abandono. A maioría permanecen un mínimo de 10 anos no ensino básico obrigatorio sen ter en conta a etapa de educación infantil.

Duración da escolaridade dos alumnos de incorporación tardía

IES-1

Grupo/Duración	1 ano	2 anos	3 anos
Incorporación tardía 5,55%, n=5	40% (n=2)	40% (n=2)	20% (n=1)

IES-2

Grupo/Duración	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos
Incorporación tardía, n=23	21,79% (n=5)	39,13% (n=9)	21,79% (n=5)	8,69% (n=2)	8,69% (n=2)

IES-4

	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos
Incorporación tardía 4,30%, n=9	33,33% (n=3)	22,22% (n=2)	22,22% (n=2)	22,22% (n=2)

Nestas tres últimas táboas recóllese a duración da escolaridade dos alumnos de incorporación tardía que depende da idade de incorporación ao sistema educativo.

Hai 10 alumnos que permanecen 1 ano, 13 alumnos permanecen 2 anos, 8 alumnos permanecen 3 anos, 4 alumnos permanecen 4 anos e 2 alumnos permanecen 5 anos.

En conclusión, o feito de asistir tan pouco tempo ao sistema educativo español inflúe na súa integración e na valoración que tanto pais coma alumnos fan do éxito ou fracaso escolar que, a súa vez, determina os medios e recursos que a familia pon a disposición do fillo.

Tipo de abandono

Centro	Abandono	Fracaso
IES-1	66 (73,33%)	24 (26,66%)
IES-2	66 (66%)	34 (34%)
IES-3	97 (86,6%)	15 (13,4%)
IES-4	183 (87,56%)	26 (12,44%)

Segundo as premisas anteriores, abandonan (abandono decidido) os que deixan o ensino básico sen causa xustificada antes de acadalo título e que en sentido restritivo non deberían ser incluídos no grupo do fracaso escolar xa que “encajan mal quienes abandonan la ESO sin intentar siquiera terminarla ya que no cabe fracasar en lo que no se intenta”, (Fernández Enguita, 2010:18). Este mesmo autor indica que nunha definición “algo menos restrictiva”, este grupo de alumnos, tamén se inclúen no fracaso escolar.

Sexa abandono ou fracaso son alumnos que abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título da ESO.

Esta decisión vai sempre parella ós malos resultados académicos producidos por un sistema educativo, igual para todos, do que quedan fora. O alumno percibe que a permanencia no sistema educativo é inútil dada a brecha entre o capital cultural propio e o capital cultural escolar e aparecen a desidia, a falta de motivación, o aburrimiento, a baixa estima persoal e, mesmo, a conduta disruptiva, o desenganche e o abandono coma se o único que aprenderan fora que a súa relación cá cultura é conflitiva e polo tanto teñen que distanciarse dela.

Despois de permanecer escolarizados un mínimo de 10 anos, vanse sen acadalas competencias que a sociedade considera básicas para tódolos cidadáns que lles posibilitaría o acceso a unha formación posterior ou ó mundo laboral quedando así patente a distancia entre o mundo do alumno e o mundo escolar.

Aínda que cada centro presenta a súa propia particularidade e así, No IES-1 case as tres cuartas partes dos alumnos abandonan antes de que a lexislación lles obrigue a irse mentres que no IES-2 a porcentaxe de abandono é algo menor. Pola contra no IES-3 a porcentaxe de abandono é superior as tres cuartas partes, o 86,6%. Os alumnos viven nun entorno moi apegado ós traballos do Sector Primario, case de subsistencia que se desenrolan na casa familiar. Son conscientes das longas xornadas laborais que levan a cabo a familia (explotacións agrícolas e gandeiras) e, en vista do fracaso na escola, perciben esta coma unha perda de tempo. Abandonan e póñense a traballar. É a súa forma de contribuír na casa e tamén de sentirse útiles xa que a escola para eles é unha fonte de frustración continua. Na escola son uns fracasados mentres que na casa séntense importantes na medida que poden axudar os pais. “E que fago aquí? Estou perdendo o tempo, ¡co traballo que hai na miña casa!” dicíalle un alumno do medio rural do Programa de Diversificación a Orientadora do centro

cando esta o animaba para que non abandonara os estudos. O contacto directo cás profesións dos pais e os traballos da casa semellan darlle sentido ó abandono escolar, o que expulsa do lugar de orixe e o que atrae ó lugar de destino aínda que, neste caso concreto, o atractivo só cumpre o papel de xustificar o abandono. Neste centro, a case totalidade, acaba cursando estudos de FP.

No centro rural de costa a porcentaxe de alumnos que abandonan é do 87,56%. Este centro está situado nunha paisaxe xeográfica humanizada lonxe da cidade que, ademais, está nun extremo xeográfico que limita có mar polo que non é zona de paso. Ou se vai alí ou non se vai pero por alí non se pasa para ningures. A cultura escolar resúltalles estraña e as profesións que oferta o entorno non precisan de títulos: mariñeiro, emigrante, perruqueira. Os alumnos din que se van para traballar e que despois xa seguirán estudando pero case nunca sucede así. Vanse e xa non retoman nunca mais os estudos e a formación.

-O fracaso escolar, obrigado, refírese a aqueles alumnos (19,37%, n=99) que abandonan o ensino básico cursado en réxime ordinario, despois de repetir dúas veces na ESO e/ou cumpridos 18 anos, sen acadar os obxectivos mínimos programados polas institucións educativas e, como consecuencia, sen título de Graduado en ESO. Só cun certificado de escolaridade.

Aínda que cada centro presenta as súas propias particularidades. Así no centro suburbano os alumnos permanecen nos centros ata que esgotan tódalas posibilidades en maior %, (34%). Os pais consideran que a permanencia prolongada no sistema educativo pode ser suficiente para acadar o título aínda que na maioría dos casos é un “estar por estar” e, como non é decisión do alumno, este non se sente responsable dos resultados obtidos. A consecuencia é a formación de persoas sen sentido da responsabilidade, nin hábitos de traballo, nin iniciativa.

En conclusión, nos catro centros a porcentaxe de alumnos que abandonan de xeito voluntario é maior que a de alumnos que o fan obrigados pola lexislación vixente. Case se pode dicir que non hai fracaso escolar senón que o que hai é un abandono escolar masivo que, en realidade, é o resultado dun desfase curricular que se acumula ó longo de toda a escolaridade obrigatoria. Agora ben, hai que destacar os IES-3 e IES-4 nos que son a practica totalidade os que abandonan. Non aparece reflectido nos expedientes académicos consultados se os alumnos

se van por rexeitamento dós estudos ou pola imposibilidade de terminalos aínda que, dado o nivel có que abandonan a maioría, mais parece que si quixeran rematalos pero a competencia curricular está tan lonxe da requirida que se lles fai unha meta imposible de acadar e, por outra parte, na escola son uns fracasado mentres nas casas teñen un papel concreto axudando no desempeño das tarefas familiares. A súa estima persoal está ligada a este traballo.

40 . 4 . - Despois da ESO: itinerarios e traxectorias individuais

Unha vez que deixan o ensino básico cursado en réxime ordinario as saídas escollidas dependen da oferta do contexto espazo territorial no que se atopa o centro. Aínda que faltan datos dun número considerable de alumnos, os que hai recollidos nos expedientes académicos presentan a distribución que se recolle na táboa seguinte:

	PGS/PCPI	ESA	Acc.CM	M. laboral	Descoñec.	Ed. Esp.
IES-1	20%, n=18	30%, n=27	6,66%, n=6	8,88%, n=8	34,44%, n=31	
IES-2	20%, n=20	13%, n=13		11%, n=11	56%, n=56	
IES-3	58,92%, n=66		8,03%, n=9	8,92%, n=10	23,21%, n=26	0,89%, n=1
IES-4	28,22%, n=59	1,95%, n=2		5,74%, n=12	64,59%, n=135	2%, n=1
Totais: 100%, n=511	31,89% n=163	8,02%, n=41	2,93%, n=15	8,02%, n=41	48,72%, n=249	0,39%, n=2

Como se pode observar na táboa anterior hai unha porcentaxe alta de alumnos dos que se descoñece a alternativa escollida despois de abandonar o ensino básico.

Dos que se coñece, elixen as seguintes opcións:

No IES-1 a ESA é a escollida en primeiro lugar. Na cidade hai centros públicos nos que se imparte polo que o custe económico para as familias non varia en relación a cando cursaban

a ESO. En segundo lugar elixen o PGS/PCPI. Como exemplo están os tres casos presentados nas “historias de vida” que despois de cursar 1º curso proxectan presentarse a proba de acceso a CM e cursar ou, caso de non superar dita proba, cursar 2º de PCPI e logo un CM. Por último están os que se van o mundo laboral e os que se presentan a proba de acceso a CM sen pasar polo PCPI, que son os menos.

Obsérvase que a opción de continuar no sistema educativo é a mais elixida. A Orientadora da a seguinte explicación:

“Son traballadores de guante branco. No están acostumbrados a facer nada de nada, ni estudar, ni traballar. Desde el centro se les buscan salidas en las escuelas taller, cursos de formación ocupacional y otros. La posibilidad de un trabajo depende del aprovechamiento que hagan de los cursos pero se procura que no queden en la calle aunque no les gusta nada. Ni pladur, ni jardinería... la falta de trabajo no les motiva y en los últimos años es más la demanda de trabajo que la oferta. Se intenta moverlos por las TIC y los idiomas para ampliar su campo laboral. Hoy tienen que tener un buen nivel de inglés y, a mayores, otro idioma. También se les aconseja que tengan el carnet de conducir y que añadan flexibilidad horaria y movilidad geográfica”.

No IES-2 a opción escollida pola maioría dos alumnos é a de cursar un PGS/PCPI e a ESA é a segunda opción escollida no IES-2 porque, o igual que lles sucede ós alumnos do IES-1, teñen centros públicos aos que acudir sen saír do espazo territorial. Un pequeno grupo vai o mundo laboral.

No IES-3 a porcentaxe de alumnos que cursan PGS/PCPI é maior. Os datos coñecidos mostran que este grupo está orientado maioritariamente a cursar PCPI e acceso a Ciclo Medio orientado como o demostran as 6 “historias de vida” que todos se atopan cursando primeiro ano de PCPI e aspiran a cursar orientado orientado un Ciclo Medio pola vía da proba de acceso.

Vese claramente o papel desenrolado pola orientadora que non lles “permite” quedar no “limbo dos fracasados”.

Orientan a todos a cursar un PCPI e despois a presentarse a proba de acceso a Ciclo Medio. Fai unha labor de persuasión persoal e individual con moi bo resultado.

Así o expresa a Orientadora:

7 de cada 10 dos que cursan PCPI acaban nun Ciclo Medio pola proba de acceso. A esta proba enviámoslos a todos os que cumpren 17 anos e están matriculados en 1º, 2º, 3º, 4º ou PCPI. No último mes e medio axúdaselles a preparala. Despois, a maioría fan mecánica do automóbil, seguramente moi influenciados polas familias xa que estas, cando cumpren os 18 anos mércanlles un coche aínda que se trate dunha familia de baixos recursos. Na maioría dos casos mércanos os avós. As alumnas vanse a outros concellos limítrofes a facer perruquería, estética, etc. porque neste concello só hai administración e informática. A proba de acceso tamén enviamos os que fracasan no Bacharelato. Neste caso a acceso a Ciclo Superior.

A proba de acceso a CM só a elixen alumnos do IES-1 e IES-3 porque neses centros impártense CM. Tamén aquí se nota o impacto do efecto do espazo xeográfico.

No IES-3 ningún alumno cursa a ESA porque no centro non se imparte e os alumnos terían que desprazarse a outra localidade.

Unha pequena porcentaxe vai ó mundo laboral.

No IES-4 os alumnos cursan, maioritariamente, un PGS/PCPI e, como exemplo, temos as 11 “traxectorias individuais”, das que o 81,81% (n=9) cursa o PCPI e despois queren poñerse a traballar, o 9,09% (n=1) cursou a ESA e agora está traballando, outro 9,09% (n=1) tamén cursou a ESA e agora cursa Bacharelato por libre ó tempo que traballa. As opcións son poucas. Nótase o impacto do espazo xeográfico.

Hai unha porcentaxe que se vai o mundo laboral, case como única saída posible. Son persoas sen ningunha cualificación profesional, nin experiencia e moi novos e os traballos que están o seu alcance, pesca, emigración, aprendices de perruquería e outros similares non precisan o título académico. Tamén hai que ter en conta que as taxas de paro son elevadas. Son os propios pais os que os apoian xa que carecen dos recursos para transmitirles ós fillos a

importancia da escola para a vida.

En conclusión, as aspiracións futuras están condicionadas polas peculiaridades do espazo xeográfico xa que están en función do que este ofrece. Dentro das opcións escollidas os datos mais fiables corresponden ós alumnos que cursan PGS/PCPI xa que son estudos que cursan no propio centro e hai referencia ós mesmos nos arquivos, do resto, hai datos dunha porcentaxe moi reducida de alumnos. A opción do PCPI, das poucas que pode escoller o alumno, impártese nos propios centros polo que non se lles altera a rutina diaria, ademais, as empresas nas que fan as prácticas tamén están situadas na zona. No caso desta opción poderíase falar de efecto centro e efecto espazo xeográfico nos IES-2,3 e 4.

Traxectorias individuais

Sexa cal sexa o espazo xeográfico no que se desenvolven, os alumnos que abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen o título de Graduado en ESO arrastran unha traxectoria individual de insuficientes e repeticións que culmina cando a súa competencia curricular xa non ten ningún punto de conexión cá que se traballa no grupo e carecen, totalmente, de algunha plataforma que lles faga posible o reenganche.

Son os propios alumnos os que toman a decisión de abandonar dada a negativa relación coa escola fuxindo dun espazo no que non teñen identidade e no que, ademais, se lles culpa do seu propio fracaso.

Algún profesor apunta como medio para motivar ós alumnos traballar temáticas conectadas co medio. Outro apunta a importancia que segue a ter o libro de texto e, tamén, que as editoriais marcan os obxectivos, contidos, materiais e métodos. O programa PROA, apoio fora do horario escolar, parece dar bos resultados.

40 . 5 . - As dimensións: taxa bruta, taxa neta e fracaso directo

A continuación preséntanse as táboas comparativas dos valores que acadan as distintas taxas nos catro centros:

Taxa bruta

Curso/Centro	IES-1-%	IES-2	IES-3	IES-4	Galicia	España
02-03	9,26	1,97%	9	32,10	23,6	28,7
03-04	7,41	16,67	24,53	52,20	26,3	28,5
04-05	24,46	25,00	2,09	40,70	23,9	29,6
05-06	35,42	14,82	22,73	34,20	25,1	30,8
06-07	38,6	21,43	-2,27	37,00	23,7	30,7
07-08	23,41	16,30	48,9	37,50	24,2	28,5
08-09	31,49	7,41%	31,12	40,40	21,8	25,9
09-10	14,29	26,4	36,12	33,30	23,4	25,9

Esta taxa indica a % de alumnos que non titulan sobre a poboación en idade teórica de obtención do título. Como xa se indicou noutro apartado deste traballo, está calculada tomando como poboación de referencia a totalidade dos alumnos do centro que cumpren a condición “idade teórica de obtención do título”, o que fai que os resultados poidan non ser extrapolados a outros contextos xa que as características de cada centro son particulares.

Por centros, no IES-1 varia de 7,41 a 38,6 – dif. 31,19, no IES-2 varia de 1,97 a 26,4 – dif. 24,43 e no IES-3 varia de -2,27 a 48,9 – dif. 51,17, neste centro, os resultados son os mais dispersos de todos e semella que nun curso abandonan tódolos alumnos de 16 e mais anos e no curso seguinte os alumnos dese perfil permanecen escolarizados polo que hai mais alumnos de mais de 16 anos que abandonan sen título que alumnos de 16 anos matriculados xa que había un número considerable de repetidores.

No IES-4 varia de 32,10 a 52,20 – dif. 20,1. Este centro é o que acada valores mais elevados, homoxéneos, estables e constantes. O rango da taxa bruta é o menor de todos.

Taxa Neta

Curso/Centro	IES-1	IES-2	IES-3	IES-4	Galicia	España
02-03	10,90	15,25	20	37,60	24,9	27,0
03-04	19,35	16,66	34,42	45,90	26,7	28,4
04-05	29,31	28,00	14,5	44,40	26,9	28,4
05-06	26,19	29,23	34,61	35,21	25	27,7
06-07	25,53	29,03	21,05	43,50	27,2	28,6
07-08	29,41	26,19	28,12	31,80	24,5	27,9
08-09	22,91	34,21	31,11	47,20	23,3	25
09-10	14,28	20,00	39,47	33,30	21,8	28,3

Nos centros urbano e suburbano é inferior as medias das taxas de Galicia e España e nos centros rurais, tanto de interior coma de costa, é superior, destacando os valores acadados no centro rural de costa.

Esta taxa, alumnos que saen sen título en relación ó total que sae cada curso, varia dende o 10,90%, valor mínimo do IES-1, ata o 47,20%, valor máximo do IES-4

Por centros, no IES-1 varia de 10,90 a 29,41 – dif. 18,51, no IES.2 varia de 15,25 a 34,21 – dif. 18,96 (nestes dous centros hai un rango semellante aínda que no IES-2 os valores son mais elevados), no IES-3 varia de 14,50 a 39,47 – dif. 24,97 (o rango acada o valor mais alto. Os resultados son os mais dispersos de todos) e no IES-4 varia de 31,80 a 47,20 – dif. 15,4, neste centro e segundo este último valor, case a metade dos alumnos que saen do centro vanse sen titular. Cumpren 16 anos e abandonan sistematicamente ano tras ano. A taxa neta acada os valores mais elevados aínda que o rango acada o valor mais baixo. Os resultados son os mais homoxéneos.

Fracaso Directo

Curso	IES-1	IES-2	IES-3	IES-4
02-03	9,09	14,28	20,50	45,71
03-04	22,22	18,36	38,88	71,79
04-05	39,53	29,16	14,03	51,85
05-06	26,82	33,92	34,61	37,87
06-07	24	35,29	24	48,57
07-08	31,25	26,82	32,14	37,5
08-09	23,40	37,14	34,14	52,08
09-10	14,63	20,00	47,05	41,02

Esta taxa acada valores elevados nos catro centros destacando, con moito, os referentes ao IES-4 que chegan, inclusive, a metade en dous cursos. En ningún dos outros centros se acada un valor tan elevado.

Variación por centros:

$$\text{IES-1; } 39,53 - 9,09 = 29,94$$

$$\text{IES-2; } 37,14 - 14,28 = 22,86$$

$$\text{IES-3; } 47,05 - 14,03 = 33,02$$

$$\text{IES-4; } 71,79 - 37,5 = 34,29; .$$

O menor rango está no IES-2. É o que ten os valores mais homoxéneos. O maior dase no IES-4 onde os valores son mais heteroxéneos.

En conclusión, para facer unha comparación xeral calcúlase a media de cada índice en cada grupo obténdose os seguintes resultados:

Taxa bruta:(% de alumnos que non titulan sobre a poboación en idade teórica de obtelo título)

media	IES-1	IES-2	IES-3	IES-4	Galicia	España
8 cursos	23.04%	16,25%	21,52%	38,42%	24,0%	28,57%

Considerando os datos no seu conxunto, obsérvase que a taxa bruta presenta valores inferiores a Galicia e a España nos IES-1, IES-2 e IES-3. No IES-4, o valor medio da taxa bruta é superior ó de Galicia e ó de España aínda que esta taxa non fiable nin extrapolable dada a poboación xeral considerada (só a de cada centro).

Taxa neta: alumnos que saen sen título en relación ó total que sae cada curso.

media	IES-1	IES-2	IES-3	IES-4	Galicia	España
8 cursos	22,07%	24,82%	27,91%	41,11%	25,03%	27,66%

Fracaso directo:% de alumnos que saen sen título cada curso en relación ós matriculados en 4º.

media	IES-1	IES-2	IES-3	IES-4
8 cursos	23,86%	27,12%	30,66%	48,29%

A media da taxa neta é inferior a correspondente de Galicia e España nos centros urbano e suburbano e superior nos centros rural de interior e rural de costa.

Considerando os datos da media da taxa neta e a do fracaso directo obsérvase que a porcentaxe de alumnos que abandonan aumenta segundo a seguinte pauta: centro urbano, centro suburbano, centro rural de interior e centro rural de costa. Partindo da cidade semella que o fracaso vai en aumento na medida na que nos separamos, xeograficamente, da mesma. Estas variacións poderían deberse, en parte, aos recursos e aos medios que tanto as familias coma os alumnos teñen en función da paisaxe. Sería o efecto do “contexto do espazo xeográfico” que na súa acepción socio-espacial, refírese a un “gran conxunto de variables relacionadas entre si que actúan de modo sistémico” (Champollion, Pierre, 2011) e non só ó illamento xeográfico, tamén ó cultural dós centros nos que se decide o currículo escolar en consonancia ca tese que defende Amador Guarro, segundo a cal, algúns dos factores mais decisivos da integración, risco ou vulnerabilidade de exclusión escolar e educativa localízanse na confrontación cultural entre o currículo escolar e as realidades persoais, culturais e sociais dos estudantes, medios que tanto o contexto do espazo xeográfico coma o socio-cultural poñen

a súa disposición, en particular dos mais desfavorecidos e distantes dos canons educativos establecidos e esixidos, xa que tódolos alumnos acceden a escola cun capital cultural persoal, adquirido no medio familiar, distinto e a escola é a mesma para todos aínda que non todos entenderán por igual a linguaxe empregada no libro de texto e demais materiais impresos e, mesmo, a linguaxe do profesor.

SÍNTESE DAS CONCLUSIÓNS

. Introducción

Nesta tese desenrólase unha investigación, dende unha perspectiva ecolóxica, na que se pretenden os seguintes **obxectivos xerais**:

1 . - Verificar a existencia de alumnos que abandona o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título de Graduado en ESO en centros de ensino público situados en catro paisaxes xeográficas humanizadas constatando as súas dimensións.

2 . - Identificar e analizar as características dos contextos (espazo xeográfico, sociocultural e escolar), nos que habita e constrúe a súa identidade, o alumno que abandona o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título de Graduado en ESO en Galicia que determinan, tanto o perfil, coma as traxectorias escolares.

3 . - Determinar a interrelación entre as características de cada perfil intentando unha aproximación a unha posible traxectoria-tipo do abandono sen título de graduado.

4 . - Determinar en que medida os perfís e as traxectorias escolares se organizan de maneira diferente en función de cada paisaxe xeográfica humanizada.

Que se pretenden acadar a partires dos seguintes **obxectivos específicos**:

1 . - Localizar ós alumnos, que abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título de Graduado en ESO, analizando as listas de matrícula de cada curso.

2 . - Calcular os índices de fracaso de cada centro cós datos obtidos das listas de matrícula tendo en conta que cada IES é un ecosistema que segue pautas propias xa que conta cunha certa autonomía relativa.

3 . - Establecer categorías e analizar a información extraída dos expedientes académicos completada con entrevistas semi estruturadas a alumnos e orientadores.

4 . - Determinar as características relevantes do perfil do alumno que abandona en cada contexto e a súa interrelación.

5 . - Determinar, a partires da análise comparativa das características que configuran o

perfil do alumno que abandona, se as traxectorias individuais tenden a organizarse de maneira diferente en función das paisaxes humanizadas nas que se sitúan.

Todo o anterior cá finalidade de demostrar as seguintes **hipóteses**:

1 . - Agárdase poder demostrar que as características dos contextos (espazo xeográfico, sociocultural e escolar) nos que habita e constrúe a súa identidade o alumno que abandona o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título de Graduado en ESO en Galicia permiten determinar tanto o perfil de cada un, coma as traxectorias escolares individuais.

2 . - Agárdase poder demostrar que tanto o perfil característico do alumno coma as traxectorias escolares individuais se organizan de maneira diferente en función de cada paisaxe xeográfica humanizada.

A recollida de datos dos expedientes académicos efectúase nos arquivos dos catro centros públicos galegos de ensino secundario e complétase, a continuación, cá realización de entrevistas a alumnos que cumpren a condición antes sinalada e a orientadores dos mesmos centros.

Estes datos permiten deducir, en primeiro lugar unha conclusión xeral, a continuación un perfil e unha traxectoria escolar tipo obtida considerando a todos os alumnos coma se formaran un grupo único, a continuación, os perfís e as traxectorias escolares dos alumnos de cada unha das paisaxe xeográficas humanizadas e, para rematar, unha comparación entre elas que permitirá determinar se estas se organizan en función de ditas paisaxes xeográficas humanizadas. Estas conclusións servirán para demostrar a consecución das dúas hipóteses programadas ó inicio da investigación:

. Conclusión xeral do estudo

A poboación de alumnos que abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen o título de Graduado en ESO é, maioritariamente galega e inician a ESO neste sistema educativo, o mesmo para todos.

As familias de ditos alumnos, cun nivel de estudos primarios e desempeñando traballos

cualificados de nivel I, residen en paisaxes xeográficas humanizadas distintas nas que desenrolan diferentes estilos de vida en función da posición social que ocupan.

Neste escenario e nunha relación dinámica có resto de sistemas sociais, o sistema escolar certifica que existe un número de alumnos que abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título de graduado en ESO, por non acadar os obxectivos programados, lexislados, ou sexa, non ter o capital escolar demandado pola sociedade para graduarse quedando así excluídos do acceso a bens culturais e de saídas académicas e profesionais e diminuindo as posibilidades da súa realización persoal tanto individual coma social. Trátase dun abandono, basicamente decidido antes de que o sistema os obrigue a irse, que se produce cando o alumno considera que a distancia entre a competencia curricular individual e a competencia curricular regrada é insuperable para el.

O seu número está directamente relacionado cá distancia que hai entre o capital cultural propio da escola e o capital cultural propio de cada unha das paisaxes xeográficas humanizadas segundo esta pauta: paisaxe urbana, suburbana, rural de interior e rural de costa.

O tempo de permanencia no ensino básico, e por tanto a idade de abandono que comeza ós 16 anos, vaise incrementando na medida na que nos achegamos a cidade na que hai mais alumnos que permanecen no ensino básico ata os 17 e/ou 18 anos.

O desfase curricular có que abandonan, en relación o curso no que están escolarizados, presenta distinta gradación aumentando na medida na que se adianta o inicio de dito desfase.

Os desordenes de aprendizaxe, consecuencia de múltiples factores, que provocan o desfase curricular inician na ESO indicativo de que o capital cultural acumulado é suficiente para superar a primaria, excepto na paisaxe na que os centros escolares se concentran nos núcleos urbanos da zona rural polo que os alumnos son afastados do seu medio dende o inicio da escolaridade e os desordenes de aprendizaxe comezan na primaria.

Non hai ningunha referencia a adquisición do saber escolar como ben cultural.

Ante a dificultade de mudar os contextos do espazo xeográfico e o espazo sociocultural nos que desenrola a actividade do alumno, o contexto escolar conforma unha posible vía de acceso a intervención dada a súa dobre particularidade de influír nos resultados e selo escenario no que estes se manifestan. A influencia inter relacionada dos tres contextos no resultado final, ofrece a posibilidade dunha compensación e/ou neutralización entre eles.

. Conclusións parciais

. Trazos do perfil e traxectoria escolar tipo

Analizada a información obtida pódemos verificar a primeira hipótese programada que dicía:

“Agárdase poder demostrar que as características dos contextos (espazo xeográfico, sociocultural e escolar) nos que habita e constrúe a súa identidade o alumno que abandona o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título de Graduado en ESO en Galicia permiten determinar tanto o perfil de cada un, coma as traxectorias escolares individuais”.

A poboación a estudar está formada por alumnos que abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen o título de Graduado en ESO maioritariamente galega polo que é neste espazo xeográfico onde teñen arraigo e constrúen a súa identidade, que se completa con un pequeno grupo de inmigrantes, hispanoamericanos e brasileiros, e outro de alumnos de incorporación tardía, emigrantes retornados e inmigrantes.

Residen nas paisaxes xeográficas humanizadas, urbana, suburbana, rural de interior e rural de costa, do contexto do espazo xeográfico galego que, consideradas coma o resultado dunha construción social e cultural do medio natural, presentan particularidades distintas.

A nivel económico, no medio urbano e no suburbano as posibilidades de obter un mellor emprego en función da formación académica, (título) fan que os pais e nais procuren o maior tempo posible de estancia dos fillos nos centros na idea de que esta permanencia aumentará as posibilidades de titular, ademais nas casas non hai traballo para eles polo que permanecen nos centros mais tempo. No medio rural, os traballos son maioritariamente sen cualificar, no sector primario e non esixen titulación ningunha. Os alumnos abandonan para irse a traballar as casas aínda que a presenza dun centro no que hai unha oferta de ciclos formativos reequilibra esta tendencia.

A oferta tanto de medios de transporte, coma de medios educativos e de medios

culturais seguen unha progresión inversa á porcentaxe de alumnos que abandona o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título de Graduado en ESO: diminúe na medida na que nos distanciamos, xeograficamente, da cidade, seguindo esta pauta: paisaxe xeográfica humanizada urbana, suburbana, rural de interior e rural de costa e, consecuentemente, é inversamente proporcional ó peso da porcentaxe de alumnos no total seguindo esta pauta: rural de costa, rural de interior, suburbano e urbano.

Ditas particularidades determinan diferentes estilos de vida a pais e nais dos alumnos en función da posición social ocupada determinada, en parte, por ter un nivel de estudos primarios e desempeñar traballos cualificados de nivel I, sen especialización e que valoran o título como vía de promoción social así, cando o fillo non titula, optan por unha dobre vía de xustificación. Uns cren que a simple permanencia no sistema educativo xa abonda para ter éxito nel e cando isto non sucede, responsabilizan ó fillo e outros cren que a culpa é do sistema educativo que non os “entende”. Uns e outros asumen esta realidade como algo natural.

Neste escenario, nunha relación dinámica có resto de sistemas sociais, o sistema escolar certifica que existe un número de alumnos que abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título de graduado en ESO, por non acadar os obxectivos programados, lexislados, ou sexa, non ter o capital escolar demandado pola sociedade para graduarse quedando así excluídos do acceso a bens culturais e de saídas académicas e profesionais e diminuindo as posibilidades da súa realización persoal tanto individual coma social, acadando valores, taxa neta, inferiores a Galicia e a España nos centros urbano e suburbano e superiores nos centros rural de interior e rural de costa. O fracaso directo segue a mesma pauta.

Este número aumenta, tanto na súa porcentaxe en relación a poboación total de alumnado coma no peso dentro da poboación desta tese, na medida na que tamén o fai a distancia entre o capital cultural propio da escola e o capital cultural propio de cada unha das paisaxes xeográficas segundo esta pauta: paisaxe urbana, suburbana, rural de interior e rural de costa.

O perfil destes alumnos caracterízase polos seguintes trazos:

O 92,75% (n=474) da poboación inician a ESO no sistema educativo galego o mesmo para todos, cás mesmas leis e o 7,24% (n=37) incorpóranse tardiamente, veñen doutros sistemas educativos distintos ó español e distintos entre si sendo, a porcentaxe de alumnos

superior a de alumnas en tódolos centros.

O material escolar limítase, na maior parte dos casos, ós libros de texto. O uso das novas tecnoloxías é moi irregular así, no medio urbano e suburbano todos contan con ordenador e conexión a internet na casa e no medio rural non todos teñen ordenador e dos que o teñen, non todos teñen conexión a internet.

A maioría manifesta facer os deberes, uns sós, outros axudados polas nais e outros, os menos, van a pasantía.

A traxectoria escolar previa ó inicio da ESO determina cinco grupos dos que catro cursa dita etapa no sistema educativo galego e o quinto é de incorporación tardía. A continuación detállanse estes grupos cá porcentaxe que representa cada un no total dos 511 alumnos que forman a poboación poñéndose de manifesto que, maioritariamente, son alumnos que inician a ESO con 12 anos e os obxectivos de primaria acadados aínda que non chegan a representar a metade do grupo.

1 . Alumnos que, despois de repetir un curso en primaria, acceden a ESO sen acadar os obxectivos de dita etapa, 21%, (n=112).

2 . Alumnos que despois de repetir un curso en Primaria acceden a ESO cós obxectivos de dita etapa acadados, 9,89% (n=51).

3 . Alumnos que acceden a ESO ós 12 anos sen acadar os obxectivos de Primaria, 13,89% (n=71).

4 . Alumnos que acceden a ESO ós 12 anos cós obxectivos de primaria acadados, 46,96% (n=240).

5 . Alumnos de incorporación tardía ó sistema educativo español, 7,24% (n=37).

Os desordenes de aprendizaxe, consecuencia de múltiples factores, que provocan un desfase curricular comezan a aparecer en 1º de primaria aínda que a maioría aparecen en 6º de primaria e en 2º de ESO.

A maior parte da poboación inician a ESO sen desfase curricular proba de que esta etapa produce os seus propios abandonos.

En tódolos centros aplícanse as medidas de atención a diversidade de repetición, reforzo educativo e ACI, sendo a repetición a que o fai en maior porcentaxe. O 98,47% da poboación repite curso en primaria, maioritariamente en 6º e 2º, na ESO, maioritariamente en 2º e 3º, ou

en ámbalas dúas etapas. A pesares deste nivel de repetición, a idoneidade ó inicio da ESO é os 12 anos.

No momento de abandonar o ensino básico, a excepción dos alumnos de incorporación tardía, todos presentan o mesmo perfil académico caracterizado polo baixo nivel de capital escolar acadado, que se manifesta na baixa competencia curricular, da que son conscientes, nas instrumentais básicas: comprensión lectora e a consecuente carencia de hábito lector, composición escrita e razoamento matemático, baixo nivel de disciplina para o estudo (carencia de hábito de estudo) e carencia de técnicas de estudo, aínda que con distinta gradación entre grupos. Esta competencia curricular é menor canto antes se inicien os desordenes de aprendizaxe.

Os alumnos de incorporación tardía, aínda que hai que particularizar cada caso en función da idade de chegada, presentan un desfase curricular importante que lles impide a integración académica no grupo no que se escolarizan. As familias tenden a que permanezan no ensino mentres a lexislación llelo permita porque pensan que moito tempo de permanencia da mais posibilidades de titular.

O abandono maioritario ten lugar en 3º da ESO seguido de 4º sendo nun nivel inferior nos centros rurais que nos centros urbanos, igual que ocorre cá idade de abandono que se prodúce a partires dos 16 anos incrementándose esta idade, na medida na que nos achegamos a cidade, segundo esta pauta: rural de costa, rural de interior, suburbano, urbano. Este dato está directamente relacionado cá duración da escolaridade que é, como mínimo, de 10 anos no ensino obrigatorio.

Trátase dun abandono basicamente decidido, sen causa xustificada, antes de que o sistema educativo os abrigue a irse que acada maiores cifras nos centros rurais. O abandono lexislado, despois das dúas repeticións que a lei permite ou cumpridos os 18 anos, é menor.

A elección da traxectoria individual, despois de abandonar o ensino básico, está condicionada polas oportunidades, educativas e laborais, que oferta o contexto do espazo xeográfico, optando sempre, en primeiro lugar, por continuar a formación nos centros públicos mais próximos ó domicilio familiar e cun custo menor.

. Patrón estrutural de cada paisaxe xeográfica humanizada

A continuación preséntase o patrón estrutural característico de cada unha das paisaxes xeográficas humanizadas do contexto do espazo xeográfico demostrando o cumprimento da segunda hipótese proposta:

“Agárdase poder demostrar que tanto o perfil característico do alumno coma as traxectorias escolares individuais se organizan de maneira diferente en función de cada paisaxe xeográfica humanizada”.

. Centro urbano

Trátase dunha poboación formada por alumnos que abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen o título de Graduado en ESO que representa un 4,83% do alumnado total deste centro nos oito cursos que abrangue a investigación e o 17,61% en relación a poboación total desta tese.

Son alumnos do IES-1, centro público de ESO, Bacharelato, PCPI e Ciclos formativos medios e superiores, que abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario. O seu número, taxa neta, acada valores inferiores a Galicia e a España.

O 94,44% (n=85) da poboación inician a ESO no sistema educativo galego o mesmo para todos, cás mesmas leis e o 5,55% (n=5) incorpóranse tardiamente, veñen doutros sistemas educativos distintos o español e distintos entre si.

Residen na paisaxe xeográfica humanizada urbana do contexto do espazo xeográfico galego definida polo medio físico urbano, alta densidade de poboación, economía baseada no sector comercial, servizos, algo de industria, centro financeiro e turismo e ampla e diversificada oferta, tanto de transporte coma educativa e cultural.

Ditas particularidades determinan que pais e nais, probablemente netos da inmigración da zona rural dos anos 60, con un nivel de estudos secundarios e desempeñando, os pais, traballos catalogados de nivel II e as nais, traballos catalogados de nivel I desenrolan diferentes estilos de vida en función da posición social que ocupan e que os leva a adoptar as correspondentes estratexias respecto a escolarización dos fillos, optando porque permanezan no

sistema educativo aínda que a súa evolución non sexa favorable. Prefiren que estea escolarizado a que se vaia o mundo laboral na crenza de que a simple permanencia pode ser sinónimo de titular aínda que, cun capital cultural previo e o que van adquirindo distanciada do requerido na escola, a simple presenza física non asegura o éxito. Esta realidade permítelles ós pais responsabilizar ós alumnos porque lles posibilitan un período escolar longo e a estes non sentirse responsables do seu propio fracaso xa que permanecen obrigados, no sistema educativo, polos pais aínda que, a maioría dos alumnos manifesta ter uns pais permisivos.

Nas traxectorias individuais é patente a ausencia dunha disciplina individual que deberían inculcar os pais e polo tanto, carecen de disciplina escolar é de hábito de traballo. A maioría manifesta facer os deberes, uns sós, outros axudados polas nais e outros, os menos, van a pasantía pero, a vista dos resultados académicos, este traballo persoal é escaso e pouco produtivo.

A nivel de material escolar, dispoñen libros de texto, ordenador e conexión a internet no centro e na casa e bibliotecas tanto no IES coma municipais preto dos domicilios e, a nivel de recursos persoais, teñen acceso a unha mínima satisfacción de necesidades básicas, habitación propia, móbil, roupa, internet podendo facer uso das redes sociais, polo que non son excluídos sociais totais. Móvense no límite loitan, decepcionanse, abandonan.

Non se observa que a poboación adique ningún tempo de ocio a actividades culturais.

Neste escenario, nunha relación dinámica estrutural có resto de sistemas sociais, o sistema escolar certifica que existe un número de alumnos que abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título de graduado en ESO, por non acadar os obxectivos programados, lexislados, ou sexa, non ter o capital escolar demandado pola sociedade quedando así excluídos do acceso a bens culturais e de saídas académicas e profesionais e diminuindo as posibilidades da súa realización persoal tanto individual coma social.

O perfil destes alumnos caracterízase polos seguintes trazos:

O 92,22% (n=83) son españois e o 7,77% (n=7) son hispanoamericanos. Sendo a porcentaxe de alumnos superior a de alumnas.

O 65,55%, (n=59) proceden ben do CEIP adscrito ó IES ben doutros CEIPs da cidade dos que dous son hispanoamericanos.

O 28,88% (n=26) dos alumnos dos que o 20% (n=18) proceden de centros privados e o 7,77% (n=7) proceden de centros públicos é un emigrante retornado dun país europeo que se incorpora en 3º da ESO o Sistema educativo español aínda que xa estudaba no Instituto Español no referido país. Trátase dun Centro Integrado pertencente a rede de centros que pose o Ministerio de Educación, Cultura e Deporte no exterior

O 5,55% (n=5) hispanoamericanos , de incorporación tardía.

Todos eles inician a ESO nunha destas cinco situacións que determinará o seu transitar por dita etapa:

1 . Alumnos que, despois de repetir un curso en primaria, acceden a ESO sen acadar os obxectivos de dita etapa, 7,77% (n=7). Os desordenes de aprendizaxe, consecuencia de múltiples factores, que provocan un desfase curricular comezan en primaria.

2 . Alumnos que despois de repetir un curso en Primaria acceden a ESO cós obxectivos de dita etapa acadados, 7,77% (n=7). Os desordenes de aprendizaxe, consecuencia de múltiples factores, que provocan un desfase curricular comezan en primaria.

3 . Alumnos que acceden a ESO ós 12 anos sen acadar os obxectivos de Primaria, 25,55% (n=23). Os desordenes de aprendizaxe, consecuencia de múltiples factores, que provocan un desfase curricular comezan en primaria.

4 . Alumnos que acceden a ESO ós 12 anos cós obxectivos de primaria acadados, 53,33%(n=48). Os desordenes de aprendizaxe, consecuencia de múltiples factores, que provocan un desfase curricular comezan na ESO.

5 . Alumnos de incorporación tardía ó sistema educativo español, 5,55% (n=5).

Os desordenes de aprendizaxe, consecuencia de múltiples factores, que provocan un desfase curricular comezan a aparecer en 4º de primaria aínda que a maioría aparecen en 6º de primaria e en 3º de ESO.

O desfase iniciado na ESO (53,33%) é superior ó iniciado en primaria (41,11%) proba de que a ESO produce os seus propios abandonos.

Aplicánselles as medidas de atención a diversidade de repetición, reforzo educativo e ACI, sendo a repetición a que o fai en maior porcentaxe. O 100% da poboación repite curso en primaria, maioritariamente en 6º e 4º, na ESO, maioritariamente en 3º e 2º ou en ámbalas dúas etapas. A pesares deste nivel de repetición, a idoneidade ó inicio da ESO é os 12 anos.

No momento de abandonar o ensino básico, a excepción dos alumnos de incorporación tardía, todos presentan o mesmo perfil académico caracterizado polo baixo nivel de capital escolar acadado, que se manifesta na baixa competencia curricular, da que son conscientes, nas instrumentais básicas: comprensión lectora e a consecuente carencia de hábito lector, composición escrita e razoamento matemático, baixo nivel de disciplina para o estudo (carencia de hábito de estudo) e carencia de técnicas de estudo, aínda que con distinta gradación entre grupos. Esta competencia curricular é menor canto antes se inicien os desordenes de aprendizaxe.

Os alumnos de incorporación tardía, aínda que hai que particularizar cada caso en función da idade de chegada, presentan un desfase curricular importante que lles impide a integración académica no grupo no que se escolarizan. As familias tenden a que permanezan no ensino mentres a lexislación llelo permita porque pensan que moito tempo de permanencia da mais posibilidades de titular.

O abandono ten lugar, en xeral, en 3º da ESO seguido de 4º a partires dos 17 anos seguido dos 18. Este dato está directamente relacionado cá duración da escolaridade que é, como mínimo, de 11 anos no ensino obrigatorio.

Trátase dun abandono basicamente decidido antes de que o sistema educativo os obrigue a irse. O 73,33% da poboación, cumpridos os 16 anos, abandona, deixan o ensino básico sen que apareza unha causa xustificada antes de acadalo título coma se o único que aprenderan fora que a súa relación cá cultura é conflitiva e polo tanto teñen que distanciarse dela e o 26,66% fracasan, saen do ensino básico despois das dúas repeticións que a lei permite ou cumpridos os 18 anos.

A elección da traxectoria individual despois de abandonar o ensino básico está condicionada polas oportunidades que oferta o contexto do espazo xeográfico, optando sempre, en primeiro lugar, por continuar a formación nos centros públicos mais próximos ó domicilio familiar e cun custo menor: PGS, PCPI, ESA, mundo laboral e Acceso a CM por selo que teñen cerca do domicilio e non ter que trasladarse. Intentan reenganchar pola vía da FP conscientes de que esa é a mellor opción de futuro posible.

. Centro suburbano

Trátase dunha poboación formada por alumnos que abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen o título de Graduado en ESO que representa un 7% do alumnado total deste centro nos oito cursos que abrangue a investigación e o 19,56% en relación a poboación total desta tese. O seu número, taxa neta, acada valores inferiores a Galicia e a España.

Neste centro escolarízase unha grande diversidade de alumnado (relacionado coa súa situación nunha paisaxe xeográfica humanizada suburbana), cada grupo con características propias: o 64% españois, 60% (5 son alumnos de nee) pertencen a familias que levan xeracións nesta zona e teñen a toda a familia preto do domicilio, 4% proceden doutra provincia. O 36% restante fórmano 26% inmigrantes hispanoamericanos, 5%, brasileiros e o 5% emigrantes retornados dos que o 23% son de incorporación tardía, todos alumnos do IES-2, centro público de ESO, Bacharelato, PCPI.

Residen na paisaxe xeográfica humanizada suburbana caracterizada por ser unha paisaxe de transición de intersección entre o urbano e o rural, localizada en torno a cidade. Conta cunha rede de transporte ampla e oferta educativa e cultural aínda que a proximidade a cidade fai posible o uso de infraestruturas da mesma das que pode carecer. Habitada por dous grupos sociais; un con poder adquisitivo por mor das condicións ambientais e outro de nivel social baixo que aporta man de obra sen cualificar e atopa neste entorno non só posibilidades de traballo senón tamén zonas de alugueres baixos. Hai unha zona de ocio que absorbe man de obra sen cualificar.

Ditas particularidades determinan diferentes estilos de vida a pais e nais dos alumnos en función da posición social ocupada determinada, en parte, por ter un nivel de estudos primarios e desempeñar traballos cualificados de nivel I. Cada grupo adopta as correspondentes estratexias respecto a escolarización dos fillos.

Os españois mostran interese polos estudos dos fillos e veñen ó centro con regularidade. A maioría non teñen coñecementos académicos suficientes para axudalos nos estudos e tampouco os acompañan na casa nin controlan o tempo adicado o traballo persoal. Os que teñen mellor situación económica páganlles unha pasantía. Teñen unha patente ausencia de disciplina individual que deberían inculcar os pais e polo tanto, carecen de disciplina escolar

é de hábito de traballo. Os pais son permisivos. Hai dous tipos de familias: desestruturadas, formadas por un só proxenitor, xeralmente a nai, o alumno e outro/s irmáns, caso de habelos e estruturadas formadas polos dous pais, o alumno e o/os irmáns, caso de habelos. Unhas e outras optan pola permanencia no sistema educativo o maior tempo posible probablemente non pola crenza de que a simple permanencia pode ser sinónimo de titula, senón porque non teñen ningunha outra posibilidade, permanecen abandonados na escola aínda que o seu capital cultural os aboque ó fracaso. Teñen acceso a unha mínima satisfacción de necesidades básicas, habitación propia, móbil, roupa, internet podendo facer uso das redes sociais, polo que non son excluídos sociais. Algúns intenta cursar a ESA e, despois un ciclo e outros vanse directamente ó mundo laboral.

Os inmigrantes **hispanoamericanos** representan o 26% da mostra e proceden de países de fala hispana. Veñen dos países de orixe, case todos, ca nai e os irmáns onde estaban escolarizados nos respectivos sistemas educativos. A nai traballa, xeralmente, no servizo doméstico e na hostalería a xornada completa e os fillos están sós todo o día por tanto, ven televisión, videoxogos, deitan-se tarde e non estudan polo que teñen unha patente ausencia de disciplina individual que deberían inculcar os pais e polo tanto, carecen de disciplina escolar é de hábito de traballo. Os pais son permisivos. Dominan o castelá, traen unha competencia curricular moi inferior a precisa para cursar a ESO. Teñen unha escolaridade bastante irregular no sentido de que faltan bastante, non estudan, non fan os deberes. O aproveitamento académico é moi escaso. A maioría mostran interese polos estudos dos fillos e van ó centro sempre que as circunstancias laborais llelo permiten. A maioría vanse o mundo laboral a traballar ven no servizo doméstico, ven na hostalería.

Os inmigrantes **brasileños** acceden ó sistema educativo español cun nivel curricular moi baixo, algúns, mesmo con niveis de segundo ciclo de primaria, ó que hai que engadir o handicap do descoñecemento da lingua. Teñen unha patente ausencia de disciplina individual que deberían inculcar os pais e polo tanto, carecen de disciplina escolar é de hábito de traballo. Os pais son permisivos. A maioría vanse o mundo laboral a traballar ven no servizo doméstico, ven na hostalería. Outros regresan o seu pais.

Tanto hispanoamericanos coma brasileiros móvense, xeograficamente, en función das posibilidades laborables dos pais ou nais.

Os fillos de **emigrantes retornados** proceden de países francófonos e falan o idioma do país de acollida e castelán e/ou galego o que lles orixina dificultades nas áreas das linguas castelán e galego. Xeralmente traballan os dous pais no sector servizos. Teñen estudos primarios. É o único grupo que ten disciplina individual adquirida na familia e escolar adquirida no sistema educativo do país do que proceden. Teñen hábito de traballo o que os leva a cursar a ESA e, despois FP. Buscan unha especialización para entrar no mundo laboral.

Uns e outros, no que se refire ó material escolar, teñen libros de texto, ordenador e conexión a internet no centro e na casa e bibliotecas tanto no IES coma municipais preto dos domicilios. Van diariamente as bibliotecas públicas cá escusa de facelos deberes pero despois, unha vez alí, quédanse fora charlando cós amigos se ningunha consecuencia xa que os pais, ou ben non se enteran ou, se o fan, non teñen posibilidades de actuación por estar no traballo. Ademais, son, en xeral, uns pais permisivos.

Os amigos e os videoxogos, xunto cá práctica de algún deporte, sobre todo os alumnos, fútbol, son as actividades as que adican o tempo libre.

Neste escenario, nunha relación dinámica estrutural co resto de sistemas sociais, o sistema escolar certifica que existe un número de alumnos que abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título de graduado en ESO, por non acadar os obxectivos programados, lexislados, ou sexa, non ter o capital escolar demandado pola sociedade quedando así excluídos do acceso a bens culturais e de saídas académicas e profesionais e diminuindo as posibilidades da súa realización persoal tanto individual coma social.

O perfil destes alumnos caracterízase polos seguintes trazos:

O 77% (n=77) da poboación inician a ESO no sistema educativo español o mesmo para todos, cás mesmas leis e o 23% (n=23) incorpóranse tardiamente, veñen doutros sistemas educativos distintos ó español e distintos entre si, sendo, a porcentaxe de alumnos (53%, n=53), superior a de alumnas. (47%, n=47).

Todos eles inician a ESO nunha destas cinco situacións que determinará o seu transitar por dita etapa:

1 . Alumnos que, despois de repetir un curso en primaria, acceden a ESO sen acadar os obxectivos de dita etapa, 14% (n=14). Os desordenes de aprendizaxe, consecuencia de múltiples factores, que provocan un desfase curricular comezan en primaria.

2 . Alumnos que despois de repetir un curso en Primaria acceden a ESO cós obxectivos de dita etapa acadados, 12% (n=12). Os desordenes de aprendizaxe, consecuencia de múltiples factores, que provocan un desfase curricular comezan en primaria.

3 . Alumnos que acceden a ESO ós 12 anos sen acadar os obxectivos de Primaria, 6% (n=6). Os desordenes de aprendizaxe, consecuencia de múltiples factores, que provocan un desfase curricular comezan en primaria.

4 . Alumnos que acceden a ESO ós 12 anos cós obxectivos de primaria acadados, 45% (n=45). Os desordenes de aprendizaxe, consecuencia de múltiples factores, que provocan un desfase curricular comezan na ESO.

5 . Alumnos de incorporación tardía ó sistema educativo español, 23% (n=23).

Os desordenes de aprendizaxe, consecuencia de múltiples factores, que provocan un desfase curricular comezan a aparecer en 2º de primaria aínda que a maioría aparecen en 6º de primaria e en 2º de ESO.

O desfase iniciado na ESO (68%) é superior ó iniciado en primaria (32%) proba de que a ESO produce os seus propios abandonos.

Aplicanse as medidas de atención a diversidade de repetición, reforzo educativo e ACI, apoio PDC-1 curso e PDC-2 cursos sendo a repetición a que o fai en maior porcentaxe. O 92% da poboación repite curso en primaria, maioritariamente en 6º e 4º, na ESO, maioritariamente en 2º e 3º ou en ámbalas dúas etapas. O 8% (n=8) dos alumnos que non repiten son de incorporación tardía. A pesares deste nivel de repetición, a idoneidade ó inicio da ESO é os 12 anos.

No momento de abandonar o ensino básico, a excepción dos alumnos de incorporación tardía, todos presentan o mesmo perfil académico caracterizado polo baixo nivel de capital escolar acadado, que se manifesta na baixa competencia curricular, da que son conscientes, nas instrumentais básicas: comprensión lectora e a consecuente carencia de hábito lector, composición escrita e razoamento matemático, baixo nivel de disciplina para o estudo (carencia de hábito de estudo) e carencia de técnicas de estudo, aínda que con distinta gradación entre grupos. Esta competencia curricular é menor canto antes se inicien os desordenes de aprendizaxe.

Os alumnos de incorporación tardía, aínda que hai que particularizar cada caso en

función da idade de chegada, presentan un desfase curricular importante que lles impide a integración académica no grupo no que se escolarizan. As familias tenden a que permanezan no ensino mentres a lexislación llelo permita porque pensan que moito tempo de permanencia da mais posibilidades de titular.

O abandono ten lugar en 4º da ESO seguido de 3º a partires dos 16 anos seguido dos 17 e 18 (entre as dúas: 56%) en igualdade de porcentaxe. Este dato está directamente relacionado cá duración da escolaridade que é, como mínimo, de 10 anos no ensino obrigatorio.

Trátase dun abandono basicamente decidido antes de que o sistema educativo os abrigue a irse. O 66% da poboación, cumpridos os 16 anos, abandona, deixan o ensino básico sen que apareza unha causa xustificada antes de acadalo título coma se o único que aprenderan fora que a súa relación cá cultura é conflitiva e polo tanto teñen que distanciarse dela e o 34% fracasan, saen do ensino básico despois das dúas repeticións que a lei permite ou cumpridos os 18 anos.

A elección da traxectoria individual despois de abandonar o ensino básico está condicionada polas oportunidades que oferta o contexto do espazo xeográfico. Hai algunhas diferenzas en función do grupo de alumnos. Así, os españois e emigrantes retornados optan sempre, en primeiro lugar, por continuar a formación nos centros públicos mais próximos ó domicilio familiar e cun custo menor: PGS, PCPI e ESA, pero, por exemplo, non queren presentarse a proba de acceso a ciclo medio porque consideran que é unha proba a que se presentan os “fracasados”. Os inmigrantes optan, maioritariamente, polo mundo laboral.

. Centro rural de interior

Trátase dunha poboación formada por alumnos que abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen o título de Graduado en ESO que representa un 7,7% do alumnado total deste centro nos oito cursos que abrangue a investigación e o 21,91% en relación a poboación total desta tese. O seu número, taxa neta, acada valores superiores a Galicia e a España.

O 94,64% (n=106) proceden da zona rural de interior ou localidades próximas ó mesmo. Son o grupo con arraigo no territorio. Séguelle o 3,57% (n=4) fillos de emigrantes retornados de países europeos. A continuación o 0,89% (n=1) que proceden doutra provincia galega e o

0,89% (n=1) que proceden doutra provincia española, todos alumnos do IES-3, centro público de ESO, Bacharelato, PCPI e Ciclos formativos medios e superiores.

Residen na paisaxe xeográfica humanizada rural de interior do contexto do espazo xeográfico galego definida polo medio físico rural de interior, poboación dispersa e cunha densidade moi baixa, cunha economía determinada pola morfoloxía do terreo que propicia a existencia dun alto número de explotacións gandeiras e agrícolas o que determina a dinámica das vidas dos alumnos que alí viven. Nesta paisaxe xeográfica humanizada hai dúas zonas diferenciadas: rural con explotacións agrícolas e gandeiras e rural-urbano con comercios e sector servizos. Uns e outros, fora da casa, traballan nunha fábrica de madeira que elabora todo tipo de materiais. O transporte é un servizo moi insuficiente que limita a mobilidade da poboación en xeral e dos alumnos en particular que se agrava pola dispersión da poboación.

Hai unha oferta educativa restrinxida a escolaridade obrigatoria e secundaria postobligatoria con centros situados exclusivamente nos dous núcleos urbanos do rural. A oferta cultural é moi escasa e reducida ós núcleos urbanos. Ámbalas dúas zonas son culturalmente deprimidas aínda que hai dúas bibliotecas públicas, nos núcleos urbanos, pero con pouca actividade máis aló do préstamo de libros. Non se observa que a poboación adique ningún tempo de ocio a actividades culturais.

Pais e nais con estudos primarios e desempeñando traballos catalogados, os pais de nivel II e as nais, de nivel I, desenrolan diferentes estilos de vida en función da posición social que ocupan e que os leva a adoptar as correspondentes estratexias respecto a escolarización dos fillos.

Na zona rural con explotacións agrícolas e gandeiras aínda naquelas casas nas que o pai ou a nai traballan fora da casa, os fillos axudan nas casas porque os pais llelo inculcan no proceso de socialización, forma parte do seu capital cultural, e eles aceptan de grado porque, a cambio, reciben un diñeiro para os seus gastos. A explotación é unha garantía fronte a adversidades económicas e tamén, cando hai un fillo diminuído físico ou psíquico, a explotación gandeira ou agrícola é un recurso seguro para ese fillo. Os alumnos, cando abandona o centro vanse a traballar a casa.

Estes pais son autoritarios e responden con sancións os malos resultados. Obsérvase un certo empeño en exercer unha disciplina familiar. Hai seguimento dos estudos aínda que non

axuda. Valoran o título como vía de promoción social e manteñen o contacto co centro e algunhas nais acompañan cos deberes. Para estes alumnos, o centro é a única ventá ó mundo. Non hai conexión a internet en tódalas casas aínda que si contan con libros de texto e biblioteca no centro.

Nos núcleos urbanos viven familias con pensións de inserción social. Non teñen bens nin terras. Desenrolan vidas moi sinxelas. Algúns pais pagan pasantías para axudarlles cos deberes.

O capital cultural de todos eles é distinto ó capital cultural escolar polo que non é valorado neste medio no que, ademais, o profesorado, procede do medio urbano e non se achega a cultura rural. Unha das consecuencias desta distancia é o comportamento disruptivo que presentan algúns alumnos debido a que non son quen de adquirir o coñecemento cultural lexítimo e, nese caso, o único que adquiren son as relacións de poder e a súa posición nelas.

Esta realidade ten dous elementos de reequilibrio: unha orientadora que empurra motivando que tódolos alumnos en risco con 17 anos, incluídos os que cursan PCPI, se presenten a proba de acceso a ciclo medio e así case a totalidade acaba cursando unha FP e que o IES-3 é un centro que conta con ciclos formativos (antes Formación Profesional na época da EXB) dende a súa creación. Estes estudos de FP xa os cursaron os pais dos actuais alumnos polo que xa forman parte da súa cultura.

Neste escenario, nunha relación dinámica estrutural co resto de sistemas sociais, o sistema escolar certifica que existe un número de alumnos que abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título de graduado en ESO, por non acadar os obxectivos programados, lexislados, ou sexa, non ter o capital escolar demandado pola sociedade quedando así excluídos do acceso a bens culturais e de saídas académicas e profesionais e diminuindo as posibilidades da súa realización persoal tanto individual coma social.

O perfil destes alumnos caracterízase polos seguintes trazos:

O 100% dos alumnos que conforman a poboación inician a ESO no sistema educativo español sendo a porcentaxe de alumnos (80,35%) moi superior a de alumnas (19,64%).

Inician a ESO nunha destas cinco situacións que determinará o seu transitar por dita etapa:

1 . Alumnos que, despois de repetir un curso en primaria, acceden a ESO sen acadar os

obxectivos de dita etapa 36,6% (n=41). Os desordenes de aprendizaxe, consecuencia de múltiples factores, que provocan un desfase curricular comezan en primaria.

2 . Alumnos que despois de repetir un curso en Primaria acceden a ESO cós obxectivos de dita etapa acadados, 10,71% (n=12). Os desordenes de aprendizaxe, consecuencia de múltiples factores, que provocan un desfase curricular comezan en primaria.

3 . Alumnos que acceden a ESO ós 12 anos sen acadar os obxectivos de Primaria, 15,17% (n=17). Os desordenes de aprendizaxe, consecuencia de múltiples factores, que provocan un desfase curricular comezan en primaria.

4 . Alumnos que acceden a ESO ós 12 anos cós obxectivos de primaria acadados, 37,5% (n=42). Os desordenes de aprendizaxe, consecuencia de múltiples factores, que provocan un desfase curricular comezan na ESO.

Os desordenes de aprendizaxe, consecuencia de múltiples factores, que provocan un desfase curricular comezan a aparecer en 1º de primaria aínda que a maioría aparecen en 6º de primaria e en 3º de ESO.

O desfase iniciado na primaria 62,50% (n=70) é superior ó iniciado na ESO (37,5%, n=42).

Aplicanse as medidas de atención a diversidade de repetición, reforzo, apoio, ACI, PDC-1 curso, PDC-2 cursos e ciclo adaptado. O 100% da poboación repite curso en primaria, maioritariamente en 6º e 4º seguido moi de cerca por 2º, na ESO, maioritariamente en 2º e 3º e 1º ou en ámbalas dúas etapas. A pesares deste nivel de repetición, a idoneidade ó inicio da ESO é os 12 anos.

No momento de abandonar o ensino básico todos presentan o mesmo perfil académico caracterizado polo baixo nivel de capital escolar acadado, que se manifesta na baixa competencia curricular, da que son conscientes, nas instrumentais básicas: comprensión lectora e a consecuente carencia de hábito lector, composición escrita e razoamento matemático, baixo nivel de disciplina para o estudo (carencia de hábito de estudo) e carencia de técnicas de estudo, aínda que con distinta gradación entre grupos. Esta competencia curricular é menor canto antes se inicien os desordenes de aprendizaxe.

O abandono maioritario ten lugar en 3º da ESO seguido de 4º e prodúcese a partires dos 16 anos seguido de 17 Este dato está directamente relacionado cá duración da escolaridade que

é, como mínimo, de 10 anos no ensino obrigatorio.

Trátase dun abandono basicamente decidido antes de que o sistema educativo os obrigue a irse. O 86,6% da poboación, cumpridos os 16 anos, abandona, deixan o ensino básico sen que apareza unha causa xustificada antes de acadalo título coma se o único que aprenderan fora que a súa relación cá cultura é conflitiva e polo tanto teñen que distanciarse dela e o 13,4% fracasan, saen do ensino básico despois das dúas repeticións que a lei permite ou cumpridos os 18 anos.

A elección da traxectoria individual despois de abandonar o ensino básico está condicionada polas oportunidades que oferta o contexto do espazo xeográfico optando, maioritariamente, por saídas dentro do ensino público, PGS,/PCPI, mundo laboral e Acceso a CM por selo que teñen cerca do domicilio e non ter que trasladarse.

. Rural de costa

Trátase dunha poboación formada por alumnos que abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen o título de Graduado en ESO que representa un 9,3% do alumnado total deste centro nos oito cursos que abrangue a investigación e o 40,90% en relación a poboación total desta tese. O deu número, taxa neta, acada valores superiores a Galicia e a España.

O 84,21% (n=176) dos alumnos proceden da zona rural de costa. Son o grupo con arraigo no territorio. Séguelle o 15,78% (n=33) que nacen fora do concello e nun momento determinado da súa vida retornan. Destes, o 10,52% (n=22) nacen en países europeos e o 0,95% (n=2) nacen noutras comunidades autónomas pero viven no territorio dende idades temperás e xa cursan neste centro toda a escolaridade. O 4,30% (n=9) fillos de emigrantes retornados son alumnos de incorporación tardía, todos alumnos do IES-4, centro público de ESO. A porcentaxe de alumnos (61%, n=129) é superior a de alumnas (38,27%, n=80).

Residen na paisaxe xeográfica humanizada rural de costa do contexto do espazo xeográfico galego definida polo medio físico rural de costa, afastado das vías de comunicación, poboación rural concentrada en pobos cunha densidade media, cunha economía estreitamente ligada ó mar aínda que non de maneira única sendo a pesca e o marisqueo a

principal fonte de riqueza ben pola venta directa, ben polo traballo que orixina unha empresa de envasado de latas de conserva que se sitúa no entorno. A gandería e a agricultura son de subsistencia e, tamén hai, unha certa riqueza forestal. Outras fontes de ingresos son a artesanía e a emigración, sobre todo a Europa. Ten certa importancia o turismo. O transporte é un servizo moi insuficiente que limita a mobilidade da poboación en xeral e dos alumnos en particular. A oferta educativa está reducida ó ensino obrigatorio e postobrigatorio a distancia e a oferta cultural concrétese nunha serie de actuacións na biblioteca municipal, situada no núcleo urbano do concello, e numerosos obradoiros, impartidos por monitores especializados, que con intención lúdico-pedagóxica, permiten coñecer os segredos de diferentes disciplinas artísticas (música, baile, teatro, fotografía, artesanía). Realízanse no núcleo urbano e en distintos núcleos urbanizados do territorio municipal co fin de que todos poidan ter acceso aos mesmos. Esta oferta complétase cunha ampla e diversificada oferta de escolas deportivas de distintos deportes. Os alumnos asisten a estas actividades en función das posibilidades familiares de desprazamento e da valoración que os pais e eles mesmos fan das mesmas.

Ditas particularidades determinan diferentes estilos de vida a pais e nais dos alumnos en función da posición social ocupada determinada, en parte, por ter, case a totalidade un nivel de estudos primarios e desempeñar traballos, case a totalidade, cualificados de nivel I.

A maioría dos pais son mariñeiros e emigrantes polo que están, a maior parte do tempo, ausentes o que fai que sexan as nais as encargadas da educación e coidado dos fillos e, cando as nais tamén están na emigración, este cometido desenrólano outros membros das familias, xeralmente os avós.

Pais e nais, moitos deles ausentes, teñen un capital cultural moi baixo e unha escasa e negativa experiencia escolar. En moitos expedientes aparece a expresión “sen estudos” referida ó seu nivel de estudos.

No referente o interese mostrado polos estudos e a obtención do título, uns pais manifestan pouco interese, outros manifestan un desinterese total, outros valoran positivamente a obtención do título e apoian e axudan ós fillos e outros valórana pero non axudan os fillos na súa consecución. Nese sentido son pais permisivos. Semella que non hai seguimento dos estudos dos fillos nin axuda.

Tódolos os alumnos contan con habitación propia, libros de texto, pero non todos con

ordenador nin conexión a internet na casa. Non fan os deberes case nunca. Os niveis de disciplina familiar son practicamente nulos.

Neste escenario sociocultural adquiren os alumnos unha estrutura mental e un coñecemento do mundo que é moi distinto o que se manexa na escola e, practicamente sen ningunha axuda fora, non son quen de adquirir o coñecemento cultural lexítimo e, nese caso, o único que adquiren son as relacións de poder e a súa posición nelas de ahí que sexan frecuentes os casos de comportamentos disruptivos nesta poboación de alumnos.

Os pais non son contrarios a que o fillo abandone cando cumpre 16 anos se el así o decide xa que as saídas laborais do entorno non fan necesaria a posesión de títulos académicos.

O IES é de nova creación a só oferta ESO e PCPI polo que non hai tradición de cursar FP, nin ciclos formativos. A ausencia de transporte público tamén dificulta a mobilidade a outros centros dos concellos limítrofes.

Neste escenario, nunha relación dinámica estrutural có resto de sistemas sociais, o sistema escolar certifica que existe un número de alumnos que abandonan o ensino básico, cursado en réxime ordinario, sen título de graduado en ESO, por non acadar os obxectivos programados, lexislados, ou sexa, non ter o capital escolar demandado pola sociedade quedando así excluídos do acceso a bens culturais e de saídas académicas e profesionais e diminuindo as posibilidades da súa realización persoal tanto individual coma social.

O perfil destes alumnos caracterízase polos seguintes trazos:

O 95,69% (n=200) da poboación inician a ESO neste sistema educativo, o mesmo para todos, cás mesmas leis, aínda que cada centro facendo uso da súa autonomía relativa e o 4,30% (n=9) incorpóranse tardiamente, veñen doutros sistemas educativos distintos o español e distintos entre si.

Inician a ESO nunha destas cinco situacións que determinará o seu transitar por dita etapa:

1 . Alumnos que, despois de repetir un curso en primaria, acceden a ESO sen acadar os obxectivos de dita etapa 23,92% (n=50). Os desordenes de aprendizaxe, consecuencia de múltiples factores, que provocan un desfase curricular comezan en primaria.

2 . Alumnos que despois de repetir un curso en Primaria acceden a ESO cós obxectivos de dita etapa acadados, 9,56% (n=20). Os desordenes de aprendizaxe, consecuencia de

múltiples factores, que provocan un desfase curricular comezan en primaria.

3 . Alumnos que acceden a ESO ós 12 anos sen acadar os obxectivos de Primaria, 11,96% (n=25). Os desordenes de aprendizaxe, consecuencia de múltiples factores, que provocan un desfase curricular comezan en primaria.

4 . Alumnos que acceden a ESO ós 12 anos cós obxectivos de primaria acadados, 50.23% (n=105). Os desordenes de aprendizaxe, consecuencia de múltiples factores, que provocan un desfase curricular comezan na ESO.

5 . Alumnos de incorporación tardía ó sistema educativo español, 4,30% (n=9).

Os desordenes de aprendizaxe, consecuencia de múltiples factores, que provocan un desfase curricular comezan a aparecer en 2º de primaria aínda que a maioría aparecen en 6º de primaria e en 2º de ESO.

A poboación que inicia o desfase curricular na ESO (50,23%) é superior á que o inicia na primaria (45,45%) proba de que a ESO produce os seus propios abandonos.

Aplicanse as medidas de atención a diversidade de repetición, reforzo, apoio, ACI, PDC-1 curso, agrupamento específico, PROA e ciclo adaptado. O 95,21% da poboación repite curso en primaria, maioritariamente en 6º e 2º, na ESO, maioritariamente en 2º e 1º ou en ámbalas dúas etapas. A pesares deste nivel de repetición, a idoneidade ó inicio da ESO é os 12 anos.

No momento de abandonar o ensino básico, a excepción dos alumnos de incorporación tardía, todos presentan o mesmo perfil académico caracterizado polo baixo nivel de capital escolar acadado, que se manifesta na baixa competencia curricular, da que son conscientes, nas instrumentais básicas: comprensión lectora e a consecuente carencia de hábito lector, composición escrita e razoamento matemático, baixo nivel de disciplina para o estudo (carencia de hábito de estudo) e carencia de técnicas de estudo, aínda que con distinta gradación entre grupos. Esta competencia curricular é menor canto antes se inicien os desordenes de aprendizaxe.

Os alumnos de incorporación tardía, aínda que hai que particularizar cada caso en función da idade de chegada, proceden dos sistemas educativos dos respectivos países nos que os pais estaban emigrados. Permanecen escolarizados o tempo obrigatorio e abandonan.

O abandono maioritario ten lugar en 2º da ESO seguido de 3º e prodúcese a partir dos

16 anos seguido de 17. Este dato está directamente relacionado cá duración da escolaridade que é, como mínimo, de 10 anos no ensino obrigatorio.

Trátase dun abandono basicamente decidido antes de que o sistema educativo os abrigue a irse. O 87,56% da poboación, cumpridos os 16 anos, abandona, deixan o ensino básico sen que apareza unha causa xustificada antes de acadalo título coma se o único que aprenderan fora que a súa relación cá cultura é conflitiva e polo tanto teñen que distanciarse dela e o 12,44% fracasan, saen do ensino básico despois das dúas repeticións que a lei permite ou cumpridos os 18 anos.

A elección da traxectoria individual despois de abandonar o ensino básico está condicionada polas oportunidades que oferta o contexto do espazo xeográfico, optando, maioritariamente, por saídas dentro do ensino público, PGS, PCPI, mundo laboral e ESA por selo que teñen cerca do domicilio e non ter que trasladarse.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA:

AA.VV. (2007). *Estudio sobre el abandono prematuro de la escuela en les Illes Balears: Diagnóstico y tipología de los grupos de riesgo*. Fundación Europea Sociedad y Educación.

Adame Obrador, T., Salvá Munt. F., (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351. Enero-Abril 2010, pp. 185-210

Aguerrondo, Inés. *El nuevo paradigma de la educación para el siglo*. Recuperado 12, 2010, de <http://www.buenastareas.com/ensayos/1-El-Nuevo-Paradigma-De-Educacion-Para/1336733.html>

Alonso Carmona, C.: Familia, escuela y clase social: Sobre los efecto perversos de la implicación familiar, (2014), *RASE* vol. 7, núm. 2: 395- 409.

Amores Fernández, Francisco Javier, Vidal, F. (Coord.), Blasco, J., Juárez, A., Santa, L., Mota, R., Rubio, E., Villalón, J. J. (2008). Capital social y capital simbólico como factores de exclusión y desarrollo social. *En VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008*.

Amores Fernández, F.J., Ritacco Real, M. (2011), Evaluar en Contextos de Exclusión Educativa. Buenas Prácticas e Inclusión Social, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, (Vol. 4, N°. 1), págs. 90-108.

Ausubel, D. P., Novak, J. D. Y Haneisian, H. (1987). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Ed. Trillas.

Avanzini, Guy, (1985): *El fracaso escolar* (Madrid, Herder).

Ávila Francés, Mercedes, Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bordieu y Bernstein, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), (2005), 159-174.

Badillo Guzmán, J. (2006): Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación , en *Revista de Investigación Educativa* 3.

Bielza de Ory, Vincente: *Geografía General*, Vol I. Madrid. Ed. Taurus, 1993.

Bustos, A.(2009). La escuela rural española ante un contexto de transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461.

Carabaña, J.; (2001); De por qué la didáctica no puede reducir la desigualdad social de resultados escolares; *Tempora*; número 4; páginas 37-62.

Carabaña, J. . 2004. *Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar: datos y razones sobre el fracaso escolar*, Madrid, Información Comercial Española.

Bellón, Manuel (2008). *Implicaciones socioeconómicas del abandono escolar*. Madrid. MEC.

Benito Martín, Ana, (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de educación*. Vol 43, nº 7.

Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1847Martin.pdf>

Bernardo Carrasco, José, Calderero Hernández, José Fernando, (2000), *Aprendo a investigar en educación* . Rialp, Madrid.

Bolívar, A. e López, L. (2009) Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 13:1.

Recuperado de: <http://www.ugr.es/-recfpro/>.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inegalité sociale devant l'école et devant la culture, *Revue française de Sociologie*, 3, 325.

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Akal, Barcelona

Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores: Madrid (Compilación de textos por parte de Isabel Jiménez).

Caixa Catalunya (2009). *Informe de la Inclusión social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya. Recuperado de: <http://obrasocial.caixacatalunya.es/osocial>

Calero, J. (2006): *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Madrid, Fundación Alternativas. Recuperado de: <http://www.falternativas.org>

Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2009) *¿Qué determina el fracaso escolar en España? Un estudio a través de PISA-2006*, CIDE, MEC. Pax.299. Universidad de Barcelona.

Calero, J. Y Waisgrais, S. (2009). Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA. *Papeles de Economía Española*, 119 , 86-98.

Camarata y Woodcock, (2006). *El rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de PISA*. MEC.

Canário, R.; Rolo, Cl. y Alves, N. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Educa.

Carabaña, J., (2004). Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar: datos y razones sobre el fracaso escolar. *Cuadernos de Información económica*. ISSN 1132-9386, N° 180, 131-140 .

Casals, Ramón (2011). *Prevenir el fracaso escolar desde casa*. Ed. Graó.

Castel, R. (1997). La exclusión social. En *VVAA: Exclusión e intervención social*. IV Encuentro internacional sobre servicios sociales, (pp. 185-200). Valencia: Fundación Bancaixa.

CC.OO. (2009). *Los objetivos educativos 2010. La situación española*. Madrid: Gabinete de Estudio de la FE de CC.OO. (octubre).

Recuperado de: http://www.fe.ccoo.es/estudios/11_obj_educ.pdf

Champollion, P., (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 15, n° 2, pp. 53-69.

Choi, Álvaro, Doctor en Economía, Universidad de Barcelona, Sebastián Waisgrais, Doctor en Economía, Universidad de Buenos Aires, Calero, J. (2006). *La equidad en educación*. Madrid: CIDE.

Clive Beck (1990, p. 17) en *EURYDICE(1997): Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. (Bruselas,Unidad Europea de Eurydice),315 pp

Colás Bravo, M° Pilar, Buendía Eisman, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar S. A.

Colectivo “Baltasar Gracián” (2009a). Datos para un diagnóstico. *Crisis*, n° 15.

Recuperado de: <http://www.colectivobgracian.com>

Colectivo “Baltasar Gracián” (2009b). El “éxito” de las reformas educativas. *Cuadernos de Pedagogía*. 393, 68-71.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *AULA. De Innovación Educativa*, nº 161. pdf.

Comisión Europea (2006). Resumen ejecutivo sobre el estudio del abandono escolar prematuro. *Revista de Educación*, 341, 899-913.

Consejo Europeo de Lisboa,

Comisión Europea (2008): *Mejorar las competencias en el siglo XXI: Agenda para la cooperación europea en las escuelas (Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones)*. Comisión de Comunidades Europeas. Bruselas. Recuperado de:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:Es:PDF>

Comisión de la Comunidades Europeas (2009). *Progress toward the Lisbon objectives in education and training. Analysis of implementation at the European and national levels*. Brussels, COM(2009)

640. Recuperado de:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2009:1598:FIN:EN:PDF>

Comisión de la Comunidades Europeas (2009b). Competencias clave para un mundo cambiante. Proyecto de informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010», Bruselas, SEC(2009) 1598. Recuperado de:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:ES:PDF>

Consejo Económico y Social (xaneiro, 2009). *Informe sobre sistema educativo y capital humano*, p.28. Recuperado de : <http://www.ces.es/documents/10180/18510/Inf0109>.

Cordero Ferrera, J.M., Manchón López, César, Simancas Rodríguez, R., (2014). la repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de Educación*, nº 365, 12-37. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=16450&codigoOpcion=3

Cunchillo, Chomín, e Rodríguez, Fermín, (2004). *El fracaso escolar, su cuantificación y su distribución social en la Comunidad de Madrid*. (Grupo de estudios del colectivo Baltasar Gracián). Recuperado de: http://www.colectivobgracian.com/CBG/FE_III_Mallorca_2004/El_FE_cuantificacion_y_distribucion_en_la_CM.pdf

Cruz de la, M. y Recio, M. levan a cabo, (2011). *Estudio sobre al abandono educativo temprano*. Observatorio Social de la Educación. Fundación 1º de Mayo. Marzo.

De Puelles Benítez, Manuel, (Coordinador), Colectivo Lorenzo Luzuriaga, (2012) *"El fracaso escolar en el estado de las autonomías "Del fracaso al éxito escolar"*. Wolters Kluwer. Educación. 2012.

Delgado, B. & Ojeda, J. F. (2007). «Metáforas Contemporáneas de paisajes andaluces». En Paül, V. y Tort, J. (Eds). *Territorios, Paisajes y Lugares*, págs. 433-449.Ed. Galerada. Barcelona.

Dieterlen, P (2001). Derechos, necesidades básicas y obligación institucional. En A. Ziccardi (comp.) *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Duru-Bellat, M. (2009). Universelles, les inégalités sociales face à l'école? En M. Duru-Bellat y Van Zanten (Dir.). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (pp. 35-52). París: PUF.

Duru-Bellat Marie, Meuret Denis (dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école*, De Boeck, 2009, p. 276.

Escudero M., J.M. (2005): Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?, en *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, vol. 9,nº 1.

Escudero M., J.M. (2007). Contenidos, formas y dinámicas de exclusión educativa: una lectura del fracaso escolar. *Cuadernos de Pedagogía*,

Escudero M., J.M.(2009). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar:¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?. *Revista de Educación*, número extraordinario

Escudero M., y Sáez, J (coords.) (2006). *Exclusión social, Exclusión educativa*. Murcia: DM/ICE

EURYDICE (1993): *Exclusión social, fracaso escolar: los retos de la democracia en la comunidad europea*.

EURYDICE (1997): *Una década de reformas en la educación obligatoria de la UE (1984-1994)*, Bruselas, Unidad Europea de EURYDICE.

EURYDICE (2002): *Competencias clave*.

Feito Alonso, R. Escuelas democráticas en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)* Vol. 2, nº. 1 2009, pp17-33.

Fernández Aguerre, Tabaré. (2007): *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. México, D. F. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.

Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., Riviere Gómez, J.(2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales. Nº. 29. Obra Social, Fundación “La Caixa”. Barcelona.

Fernández González-Rodríguez Pérez, (2008), *Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico*. CAJAMAR, Almería.

Ferrán Ferrer, (2006). *El estado de la educación en Cataluña*. Barcelona. Fundación Jaume Bofill .

Filloux, Jean Claude, (2008). *Epistemología ética y ciencias de la educación*. Paris, L'Harmattan.

Fundación Cecot Persona y Trabajo y la Fundación Instituto Industrial y Comercial, (2013). *“El coste social y económico del fracaso escolar”*. Recuperado de: (<http://cecotpersonaitreball.wordpress.com/2013/01/17/presentacio-de-lestudi-el-cost-social-i-economic-del-fracas-escolar/>).

Gabarró, Daniel, (2010). *¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género y la coeducación*. Federación de Educación de CCOO. Boira. Lleida. Recuperado de <http://w110.bcn.cat/Homes/Continguts/Documents/Fitxers/fracas%20escolar%20i%20coeducacio.pdf>.

García García, M. (2001). *El absentismo escolar en zonas socialmente desfavorecidas. El caso de la ciudad de Barcelona*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

García Ruiz, A.L, Jiménez López, J.A. (2012) La identidad como principio científico clave para el aprendizaje de la geografía e historia. *Revista Didácticas Específicas* N° 5. Granada.

Giménez, Gilberto (1996). *TERRITORIO Y CULTURA. Estudios sobre las Culturas Contemporaneas*, diciembre, ano/vol. II nº 004. Universidade de Colima. México

González González, M^a. T. (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. En *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1)

Grañeras Pastrana, M. e outros (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid, CIDE (MEC).

Grau Vidal, R. Pina Calvo, T. Sancho Álvarez, C. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. Hekademos. *Revista educativa digital*, (Nº. 9), páxs. 55-76. Recuperado de: <http://www.hekademos.com/hekademos/>

Hernández Pedreño, Manuel, (Coordinador) (2008); *Exclusión social y desigualdad*. Murcia, Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

ISEI-IVEI (2007) Rs5, *Abandono Escolar Prematuro*. Bilbao: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.

ISEI-IVEI (2009). *Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado*, Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.

Jiménez Ramírez, M.,(2008). Aproximación teórica de la exclusión social; complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos* v. 34,n.1 Valdivia, (versión on.line).

- (2012). Actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigaciones en Educación*, nº 10 (2), pp. 62-78.

Jiménez, M., Luengom Julian J. e Taberner, J., (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. En *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*. Vol. 13, nº 3.

Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART1.pdf>.

Julkunem, I. (2007). El abandono escolar prematuro en Finlandia: ¿un problema resuelto? *Revista de Estudios de la Juventud*, 77, pp. 123-138.

Recuperado de: <http://webs.uvigo.es/reined/>

Karsz, Saul (2000): “La exclusión: concepto falso, problema verdadero”, en Karz, Saul. *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y Matices*. España: Gedisa. pp. 133-214 .

Kovacs, K. (2003). El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 51-57). Madrid: Alianza Editorial.

Lee, Everett. (1996). *A Theory of Migration*”, in *Demography* 3 (1), pág. 47-57.

Lei 14/1970, de 4 de agosto, Xeral de Educación, BOE nº 187, de 6 de agosto de 1970, páginas 12525 a 12546 (22

LOXSE, BOE, Nº 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942.

LOE, BOE, Nº.106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207.

Luengo J. J. (comp.) (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Ediciones Pomares.

Lundgren, U. P.: El desarrollo de la escuela media comprensiva en Suecia. Investigación y evaluación. *Revista di Educación*, 289 (1989), pp. 109-128.

Marchesi, A. (2003, pp. 11-13). *El fracaso escolar en España*, Fundación Alternativas. Madrid.

Marchesi, Álvaro, Hernández Gil, Carlos, coordinadores, (2000). *El fracaso escolar*. Madrid, Fundación para la Modernización de España.

Marchesi, Álvaro, Hernández Gil, Carlos (Coord.). (2003). *El fracaso escolar: Una perspectiva internacional*. Alianza ensayo.

Marchesi, A. e Martínez Arias, R. (2006). *Escuelas de éxito en España. Sugerencias e interrogantes a partir del informe PISA 2003*. Madrid, Fundación Santillana.

Marqués, Pere (2014). *25 Principios de Aprendizaje ilustrados y con citas de los educadores de referencia*. Recuperado en:

<http://es.slideshare.net/peremarques/principios-de-aprendizaje?related=2>

Martín Gimeno, R. y C. Bruquetas Callejo. (2014). La evolución de la importancia del capital escolar en la clase obrera. *RASE* vol. 7, núm. 2: 373-394.

Martínez, R. (2006). La metodología de los estudios PISA. *Revista de Educación*, extraordinario, 111-129.

Martínez García, J. S. (2013). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: La Cátedra.

Martínez D., B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 25(1). 165-183.

Martínez González, R. A. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-145.

Meil Landwerlin, Gerardo (2005). *Padres e hijos en la España actual* (Barcelona, Fundación La Caixa).

Melgarejo, Xavier (2013). *Gracias Finlandia*. Plataforma Actual.

Menéndez Álvarez-Dardet, S; Jiménez García, L; Lorence Lara, B. (2008). Familia y adaptación escolar durante la infancia. XXI. *Revista de educación*, 10, pp. 97-110.

Merino, R., Casal, J. Y García, M. (2006). ¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la reforma profesional a debate. *Revista de Educación*, 340.

Ministerio de Educación (2008). *Plan para la reducción del abandono escolar*. Documento de trabajo. Conferencia Sectorial de Educación.

Ministerio de Sanidad y servicios Sociales e Igualdad, (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Recuperado de:
<http://www.injuve.es/observatorio/formacion-empleo-y-vivienda/jovenes-y-fracaso-escolar-en-espana>.

Miró i Ardevol, Josep Montané López, Alejandra, Aneas Álvarez, María Asunción, Olivé Ferrer, M^a Carmen (2009). El fracaso escolar y los supuestos esenciales de la reforma: la percepción del profesorado de la educación secundaria en Cataluña (España). *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN 1681-5653, Vol. 49, N^o. 8,

Navarrete Moreno, L. (dir). (2007). *Jóvenes y fracaso escolar*. Madrid: Instituto de la Juventud.

OCDE (1998). *Education at a glance*. Indicators 1998. París.

OCDE (2005): School factors related to quality and equity. *Results from PISA 2000*. Página 35 .
Puede consultarse en línea en: www.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf

OCDE. (2002). *Proyecto DeSeCo*, p. 8.

OCDE. (2012). *Equidad y calidad de la educación. Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja*.

Pardo, Miguel; "O problema das escolas rurais non é xuntar nenos, senón a falta de recursos e planificación" *Diario Praza Pública*, 18 de xuño do 2012.

Pérez Sánchez , M. Betancort Montesisnos y L.Cabrera Rodríguez: Inversión pedagógica y éxito escolar del alumnado de clase obrera (2014), [RASE vol. 7, núm. 2: 410-428] . En www.ase.es/rase

Pérez Serrano, Gloria: (2008). El método del estudio de casos. Aplicaciones prácticas. *En Investigación Cualitativa, Retos e interrogantes*. La Muralla, Madrid.

Perrenoud, Ph. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Educació* (Universitat Autònoma de Barcelona). Comprendre la diversitat en educació, nº 22-23, pp. 11-34 . Rescatado de:
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_42.html.

PISA, (2006), OCDE.

PISA, 2009, OCDE

Renes Ayala, Víctor (coord.) (2008). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008*. Madrid: Fundación FOESSA y Cáritas Española. Capítulo 4.4. (Sistema Educativo y desigualdad social).

Revista: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 15, nº 2 (2011). Monográfico dedicado a Escuelas rurales y nuevas identidades. Varios artículos.
En <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ed.pdf>. Consultado o 2 de noviembre de 2012.

Río Ruíz, M. A. (2010). No quieren, no saben, no pueden: Consideraciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 14, 85-105.

Rué, Joan (Coord.) (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria: quién es quién ante las oportunidades escolares*. Barcelona. Octaedro.

Rumberger, R.W. (2004). Why Students Drop Out of School. En G. Orfield, *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge: Harvard Education Publishing Group, 131-155.

Safa Barraza, Patricia (2002). El concepto de habitus de Pierre Bourdieu y el estudio de las culturas populares en México. *Revista de la Universidad de Guadalajara*. México.

Sevilla Merino, Diego (2003): La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones, *Revista de Educación*, núm. 330, pp. 35-57.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2013)

(http://www.siteal.iipe-oei.org/que_es_el_siteal) consultado o 17 de abril do 2013.

¿Porqué los adolescentes dejan la escuela? (2013). OEI. Recuperado de:

http://www.siteal.iipeoei.org/sites/default/files/siteal_2013_03_13_dd_28_0.pdf

Stainback, S. (2001a) L'educació inclusiva: definició, context i motius. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 5 (1), 18-26.

Shaw, Ian F. (2003). *La evaluación cualitativa*. Barcelona, Paidós Ibérica, S.A.

Silver, H. (1994). Exclusión social y solidaridad social: tres paradigmas. *Revista Internacional del Trabajo*, 133, 5-6, 607-662. (Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de la exclusión social, en J. Luengo (2005) (comp.), Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. Barcelona: Pomares-Corredor.)

Stake, R. E.,(2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata

Suárez, N. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria: análisis del papel de la implicación familiar. Publicado en *Magister: Revista miscelánea de investigación*. (Nº 24), 2, paxs. 49-64.

Terán, (1978). *Manuel de, Introducción a la ciencia geográfica*. Ed. Labor.

Tezanos, J. F. (ed.) (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social* / Tercer Foro sobre Tendencias Sociales Madrid : Sistema, D.L. Paracuellos del Jarama [Madrid] : Closas-Orcoyen.

Tiscar, Lara, (2009). *La competencia digital en el area de Lengua*. Madrid. Ed. Octaedro.

Uceda, F. Xavier i Maza; Pérez Cosín, J.V., Matamales Arribas, R. (2010); Educación, Vulnerabilidad y Delincuencia Juvenil: Relaciones próximas y complejas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* vol. 3, núm.1. Recuperado de: www.ase.es/rase.

UNED, (s.f.), *Técnicas de Estudio*. Recuperado en:

http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/OFERTA/NUEVOS%20ESTUDIANTES/PLAN_ACOGIDA_ESTUDIANTES/GUIAS%20PARA%20EL%20ENTRENAMIENTO%20DE%20COMPETEN/PLAN_ACOGIDA_GUIAS_APOYO_TECNICAS_ESTUDIO_COIE.PDF

Vaquero García, A. (2007). O abandono escolar temperá en España: programas e accións para a súa redución. *Revista Galega do Ensino*, 47, pp. 1127-1150.

Vaquero García, A. (2011). La reducción del fracaso escolar. Asignatura pendiente del sistema educativo español. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. (Nº. 14).

Vara Coomonte, A. (1985). De la práctica familiar a la práctica escolar: de la diferenciación a la legitimación. *Materiais Pedagógicos*, pp 67-81.

Vara Coomonte, A. (1999). Condições socioestruturais da escola. En N. S. Carapeto Ferreira *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. (pp. 39.68). São Paulo: Cortez editora.

Vara Coomonte, A. (2004a). Campo dinámico de fuerzas. En *Enciclopedia de Pedagogía escolar*. Madrid: Espasa Calpe.

Vara Coomonte, A. (2004b). Habitus. En Diccionario de Sociología (p.537). Madrid: ESIC Editorial.

Vara Coomonte, A.(2008). Formação para o trabalho: os desafios da qualificação de adultos. En *Uma década de trabalho e aprendizagens* (pp. 65-72). Porto: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Vara Coomonte, A. (2014). *Vulnerabilidad social: Fracaso escolar y sociedad de mercado*. (En prensa).

Varela, Julia, (1990). Clases sociales, pedagogías y reforma educativa. *Revista de Educación*. (292), 219-236.

Xunta de Galicia, DOG.

Yuste, Ana, Flecha, Ramón, López Palma, Fernando (1994). *Planteamientos de la Pedagogía crítica: Comunicar y transformar*. Madrid. Graó.

Zapiain Aizpuru, María Teresa, Reflexiones identitarias en el territorio contemporáneo. La construcción colectiva de lugar. Caso de estudio de la Vega de Granada. *Cuadernos Geográficos*, núm. 48, 2011, pp. 79-108 Universidad de Granada, Granada, España
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17121091003>

ANEXOS

ANEXO I

Fichas por alumnos: categorías e tabulación

Para facilitar e sistematizar a revisión dos expedientes académicos elaborouse una ficha-tipo que facilitou o traballo posterior de tabulación.

En cada caso recolleuse a información dispoñibles nos expedientes xa que non tódolos expedientes conteñen a mesma información. Esta varia de centro a centro aínda que a lexislación sexa a mesma para todos eles.

Os datos de cada Centro pásanse a unha folla excell ordenados por curso e dentro de cada curso por orde alfabético. Cada alumno identifícase tal e como se recolle no apartado 10 desta Tese.

A continuación preséntase un modelo da ficha elaborada para a recollida de datos:

Curso:.....Data:.....Centro:.....

Perfil dos alumnos que abandonan o ensino básico cursado en réxime ordinario sen o título de Graduado en ESO

Nome

.....

Data de nacemento

.....

Pais de orixe

.....

Idade de chegada a España

.....

Idade de inicio da ESO

.....

Repetición en Primaria

.....

Materias que trae pendientes de 6º de Primaria cando ingresa na ESO

.....

Repetición na ESO

.....

Medidas de atención a diversidade

.....

.....

Nivel no que abandona

Curso de abandono

Idade de abandono

.....

.....

Profesión dos pais

.....

Estudio dos pais

.....

Cambios de centro o longo da súa vida escolar

.....

E despois da ESO?

.....

.....

Observacións:

ANEXO II:

O recurso INCUAL. Catálogo nacional de cualificacións profesionais (CNCP) para a clasificación profesional de pais e nais.

As profesións de pais e nais aportan datos relativos ó contexto social, económico e familiar do alumno.

Aínda que non se conta cós datos do total de nais e pais, os que se recollen nos expedientes ordénanse en base ó Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais (CNCP) do MEC.

A cualificación profesional é o “conxunto de competencias profesionais con significación no emprego que poden ser adquiridas mediante formación modular ou outros tipos de formación, así como a través da experiencia laboral” (Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional).

O CNCP é o instrumento do Sistema Nacional das Cualificacións e Formación Profesional (SNCFP) que ordena as cualificacións profesionais susceptibles de recoñecemento e acreditación, identificadas no sistema produtivo en función das competencias apropiadas para o exercicio profesional.

Comprende as cualificacións profesionais mais significativas do sistema produtivo español, organizadas en familias profesionais e niveis. É a base para elaborala oferta formativa dos títulos e dos certificados de profesionalidade.

O CNCP inclúe o contido da formación profesional asociada a cada cualificación, de acordo cunha estrutura de módulos formativos articulados.

O Catálogo organizase en familias profesionais e niveis. Así, definíronse 26 familias profesionais - atendendo a criterios de afinidade da competencia profesional das ocupacións e postos de traballo detectados- e cinco niveis de cualificación, dacordo ó grado de coñecemento, iniciativa, autonomía e responsabilidade precisa para realizar dita actividade laboral.

Nivel 1 defínese como a: “Competencia nun conxunto de procesos normalizados, sendo os coñecementos teóricos e as capacidades prácticas a aplicar limitadas”.

Nivel 2 defínese como a: “Competencia en un conxunto de actividades profesionais ben determinadas coa capacidade de utilizar los instrumentos e técnicas propias, que se refiren

principalmente a un traballo de execución que pode ser autónomo ou no límite de ditas técnicas. Require coñecementos dos fundamentos técnicos e científicos da súa actividade e capacidades de comprensión e aplicación do proceso.” ICUAL, Goberno de España.

Nivel 3 defínese como a: “Competencia en actividades que requiren dominio de técnicas e executadas con autonomía.”

Nivel 4 defínese como a: “Competencia nun conxunto de actividades complexas”.

Nivel 5 defínese como a: “Competencia nun amplo conxunto de actividades moi complexas executadas con gran autonomía.”

ANEXO III

Entrevistas a alumnos e análise de datos.

Para completala recollida da información realízanse entrevistas individuais semiestruturadas ós alumnos que cursan o PCPI no curso 09-10 porque son alumnos que están matriculados no centro e o acceso a eles é moi doado. Para elo cóntase co consentimento tanto dos pais coma dos alumnos e dos profesores correspondentes.

As entrevistas levas a cabo a autora desta Tese no centro seguindo un modelo elaborado previamente. As respostas anótanse en cada apartado da ficha o que facilita o procesamento e a análise informática posterior có método Maxqda.

Con estas entrevistas esperase obter datos sobre as familias: membros, estudos dos pais e interese destes polos estudos do fillo, equipamentos do fogar: habitación propia, libros, ordenador, internet, como foi a escolarización: EI, Primaria, ESO, os hábitos de estudos, o uso do tempo libre: amigos, videoxogos, tv e o fracaso escolar: como o viven tanto eles coma os pais, que valoración fan do título e as perspectivas de futuro.

Para recoller estes datos elabórase un modelo de ficha. Cada dato convértese nun código que, despois se usa para codificar o texto completo da entrevista:

Ficha:

ENTREVISTA A ALUMNOS

DATA:.....LUGAR:

.....

HISTORIA DE VIDA

Lugar de nacemento:

Membros da familia

Pai: estudos

Traballo

Nai: estudos

Traballo

Outros membros:

O fogar:

Habitación propia:

Equipamento: libros

Ordenador

Internet

Escolarización:

E.I.

Primaria

ESO

Despois da ESO

Agora:

Estudos:

Lugar de estudo

Hábitos de estudo

Hábito lector

Deberes

Axuda para facelos deberes. Só, pais, clases particulares...

Pais:

Interese dos pais polos estudos:

Acoden o centro

Que sucede cando teñen malas notas

Horas de sono

Pais autoritarios/permisivos

Que importancia lle dan o título. ¿Para que serve o diploma?

Ocio:

Horario de TV

Horario de videoxogos

Amigos

O fracaso:

Cando comezan as dificultades na escola.

Reacción/sentimento do alumno fronte a esa situación. ¿Para que serve o título?

Reacción/sentimento dos pais fronte a esa situación

¿Que posibilidades che daría o título?

E despois do Instituto.....¿Pensas en facer outros estudos?

ANEXO IV

O Método Maxqda: descrición e aplicación.

MAXQDA é un software pioneiro na análise cualitativa de datos. A primeira versión creouse en 1989. Nesta Tese emprégase para analizar as entrevistas dos alumnos xa que facilita a análise cualitativa de datos e axuda a avaliar e interpretar sistematicamente os textos.

Previamente é preciso elaborar unha serie de códigos en función dos datos que se busquen. Neste caso, os códigos elabóranse partindo dos items da ficha modelo empregada para as entrevistas e aplícanse a análise de cada unha delas. Tamén se obteñen resultados combinando varios códigos entre si. A análise das respostas permite a elaboración das conclusións.

Ademais do estudo dos resultados de cada un dos códigos tamén se obtiveron resultados dunha combinación de varios códigos que permiten elaborar unha aproximación o capital social que as familias poñen en xogo co fin de que os fillos acaden bos resultados no sistema educativo. A combinación de códigos foi a seguinte:

1-Pais e outros membros da familia. Estudo e traballo dos pais.

2-Pais permisivos/autoritarios e valoración que fan do título de graduado.

3-Medios materiais dispoñibles.

4-Axudas co traballo académico individual. Hábitos de estudo e lector.

5-Tempo libre.

6-Explicación que fai o alumno do momento de inicio e do seu propio fracaso.

7-As aspiracións futuras.

ANEXO V

(DSM-IV-TR (la cuarta edición revisada do manual)

Xorde da necesidade de confeccionar unha clasificación de trastornos mentais conformada para manexo tanto de especialistas coma de público en xeral, debido a que había unha grande diversidade. A primeira edición xorde en 1952 e, debido ós desacordos que seguiron sobre que trastornos incluír, foron aparecendo novas versións revisadas e ampliadas ata chegar a esta versión IV. Xa está publicada a versión V pero non sairá en español ata setembro.

ABREVIATURAS

ABALAR: denominación que recibe o proxecto integral *de* introdución *de* tecnoloxías *da* información e *da* comunicación nos centros educativos *de Galicia*.

ACI: Adaptación Curricular Individualizada

BADyG: Bateria de Aptitudes Diferenciais e Xerais

CEIP: Centro de Educación Infantil e Primaria

CI: Coeficiente Intelectual

CNCP: Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais

DOG: Diario Oficial de Galicia

DSM-IV: Manual diagnóstico e estadístico dos trastornos mentais.(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders,) - cuarta edición revisada del manual

EPA: Educación para as Persoas Adultas

ESO: Ensino Secundario Obrigatorio

ESA: Ensino Secundario para Adultos

EURYDICE: Rede europea de información en educación

INCUAL: “Instituto Nacional de las Cualificaciones” creado por Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo

IES: Instituto de Ensino Secundario

LOXSE: Lei Orgánica Xeral do Sistema Educativo

LOE: Lei Orgánica de Educación

MAXqda: Software para a análise cualitativa de datos

NEE: Necesidades Educativas Especiais

OCDE: Fundada en 1961, a Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económicos ten como misión a de promover políticas que melloren o benestar económico e social das persoas arredor do mundo

PCPI: Programa de Cualificación Profesional Inicial

PDC: Programa de Diversificación Curricular

PEC: Proxecto Educativo de Centro

PGS: Programa de Garantía Social

PISA: Programa internacional para a avaliación dos estudantes. En inglés: Programme for International Student Assessment

PLAMBE: Plan de Mellora das Bibliotecas Escolares (Consellería de Educación, Xunta de Galicia)

PROA: Programa de Reforzo, Orientación e Apoio

PXA: Programación Xeral Anual

TIMSS: (del inglés Trends in International Mathematics and Science Study) é unha avaliación internacional de coñecementos de matemáticas e ciencias dos estudantes inscritos nos graos cuarto e oitavo de todo o mundo

WISC-R: Test de Intelixencia

XADE: é unha aplicación de xestión administrativa da educación para as ensinanzas de nivel non universitario en entorno web

GRÁFICAS

- Gráfica 1: grupos segundo a procedencia. Pax. 131.
- Gráfica 2: alumnos e alumnas que abandonan. Pax. 139.
- Gráfica 3: porcentaxe de cada grupo-clase. Pax. 145.
- Gráfica 4: procedencia académica. Pax. 147.
- Gráfica 5: abandono e fracaso. Pax. 160.
- Gráfica 6: taxa bruta dos oito cursos. Pax. 167.
- Gráfica 7: taxa neta dos oito cursos. Pax. 168.
- Gráfica 8: fracaso directo dos oito cursos. Pax. 168.
- Gráfica 9: grupos segundo a procedencia. Pax. 175.
- Gráfica 10: Alumnos e alumnas que abandonan. Pax. 184.
- Gráfica 11: porcentaxe de cada grupo-clase. Pax. 191.
- Gráfica 12: idoneidade ó inicio da ESO. Pax. 194.
- Gráfica 13: abandono e fracaso. Pax. 205.
- Gráfica 14: taxa bruta dos oito cursos. Pax. 214.
- Gráfica 15: taxa neta dos oito cursos. Pax. 215.
- Gráfica 16: fracaso directo dos oito cursos. Pax. 215.
- Gráfica 17: procedencia rural-urbana. Pax. 223.
- Gráfica 18: grupos segundo a procedencia. Pax. 224.
- Gráfica 19: alumnos e alumnas que abandonan. Pax. 236.
- Gráfica 20: idoneidade ó inicio da ESO. Pax. 242.
- Gráfica 21: abandono e fracaso. Pax. 253.
- Gráfica 22: taxa bruta dos oito cursos. Pax. 262.
- Gráfica 23: taxa neta dos oito cursos. Pax. 262.
- Gráfica 24: fracaso directo dos oito cursos. Pax. 263.
- Gráfica 25: procedencia rural-urbana. Pax. 270.
- Gráfica 26: alumnos e alumnas que abandonan. Pax. 281.
- Gráfica 27: inicio do atraso manifesto. Pax. 294.
- Gráfica 28: abandono e fracaso. Pax. 302.

Gráfica 29: taxa bruta dos oito cursos. Pax. 315.

Gráfica 30: taxa neta dos oito cursos. Pax. 316.

Gráfica 31: fracaso directo dos oito cursos. Pax. 316.

Gráfica 32: procedencia académica de cada grupo. Pax. 365.

Gráfica 33: procedencia de cada grupo. Pax. 367.